

Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège

**RAPPORT N° 2014-083
DÉCEMBRE 2014**

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**CLASSES BI-LANGUES ET SECTIONS EUROPÉENNES
OU DE LANGUES ORIENTALES (SELO) EN COLLÈGE**

Décembre 2014

Daniel CHARBONNIER

Inspecteur général de l'éducation nationale

Jean-Marc GOURSOLAS

Dominique FRUSTA-GISSLER

*Inspecteurs généraux de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

*Avec la collaboration du groupe des langues vivantes
de l'inspection générale de l'éducation nationale*

SYNTHÈSE

Par lettre en date du 10 juin 2014, le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a demandé aux inspections générales de procéder à une « *évaluation de l'efficacité, de l'efficience et de la pertinence des dispositifs bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO)* » afin que soient mis en évidence leur rôle et les choix possibles quant à leur devenir au collège.

La lettre rappelle que la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 a introduit un enseignement obligatoire de langue vivante étrangère dès le cours préparatoire. Cet apprentissage précoce et l'allongement du parcours linguistique des élèves est une des raisons pour lesquelles se pose une fois de plus la question de l'organisation de l'enseignement scolaire des langues vivantes, de ses articulations et continuités, de l'école au lycée, en passant, justement, par le collège. La relative médiocrité des compétences des élèves français dans le domaine des langues vivantes en est une autre. Publiés en juin 2012, les résultats de l'enquête dite SurveyLang (ESLC *European Survey on Language Competences*), enquête de la Commission européenne sur les compétences langagières acquises, dans deux langues étrangères, au terme du premier cycle de la scolarité secondaire, ont situé les prestations des élèves français dans le bas du tableau.

Il est vite apparu à la mission qu'en cherchant à répondre à la triple interrogation de l'efficacité, de l'efficience et de la pertinence de ces deux dispositifs au niveau du collège, elle faisait surgir l'ensemble des questions posées depuis une quinzaine d'années à propos des langues vivantes, de leur place et de leur enseignement dans le système scolaire : plurilinguisme et statut de l'anglais, continuité et cohérence des parcours des élèves, langue de communication et langue de culture, ouverture européenne et internationale, enseignement de langue vivante et enseignement en langue vivante, évaluation et certification, choix et stratégies des familles, biais social, etc. Ainsi conduite à relier son analyse des sections linguistiques en collège aux enjeux généraux de la politique scolaire des langues vivantes, la mission a choisi de consacrer une partie intermédiaire de son rapport à des propositions pour que le collège, dans sa nouvelle organisation, contribue à l'amélioration de la maîtrise de deux langues vivantes étrangères pour tous les élèves.

Dans une approche à la fois cumulative et récapitulative, ces propositions reprennent celles qui ont pu être faites ces dernières années, notamment par le groupe des langues vivantes de l'inspection générale : depuis le lancement en 2005 du Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes, la décennie presque écoulée a été riche et féconde pour la discipline langues vivantes. Les besoins d'observation et d'accompagnement des dynamiques impulsées et d'évaluation des changements mis en œuvre ont donné lieu à une série de constats, de mises en garde et de recommandations. Parmi les études en question, trois avaient porté exclusivement ou essentiellement sur les sections bi-langues. En conséquence, la mission ne pénétrait pas en terre inconnue.

Les deux dispositifs qu'il lui était demandé d'observer ou de réexaminer sont d'apparition relativement récente. Les sections bi-langues, qui offrent l'apprentissage de deux langues vivantes étrangères dès la classe de sixième, se sont développées depuis la rentrée scolaire de 2002. Alors qu'elles touchaient 5,4 % des élèves de sixième en 2004, elles en touchent 15,9 % en 2013. Créées par une circulaire du 19 août 1992, les sections européennes ou de langues orientales concernent, elles, très peu les élèves de sixième (moins de 1 %). Elles démarrent en classe de quatrième (10,6 %

des élèves en 2013) pour se prolonger en lycée général et technologique (11,5 % des élèves de seconde) et en lycée professionnel (2,2 % des élèves). Le développement continu de chacun de ces deux dispositifs, encouragé régulièrement par l'institution, montre qu'ils ont su répondre à une réelle attente.

La lettre de mission pose très précisément les questions auxquelles la mission doit s'attacher à répondre. Il s'agit d'abord de questions de nature pédagogique :

- évaluer l'intérêt pédagogique de ces dispositifs et leurs effets sur le comportement, le niveau et les résultats en langues vivantes des élèves qui en bénéficient ;
- évaluer la pertinence des deux dispositifs dans la continuité des apprentissages à travers la liaison école-collège pour les classes bi-langues et la liaison collège-lycée pour les sections européennes ou de langues orientales ;
- évaluer les pratiques pédagogiques des enseignants.

Il s'agit également de questions portant sur l'organisation et la mise en œuvre de ces deux dispositifs dans les académies :

- évaluer les moyens humains qui y sont consacrés et leur coût ;
- évaluer les conditions de mise en place de ces dispositifs dans les établissements scolaires ; à cet égard, il convient d'établir si ces dispositifs sont équitables.

Le bilan des deux dispositifs, pris globalement lorsque leurs objectifs sont communs et pris séparément lorsque leurs objectifs sont spécifiques, est dressé dans la première partie du rapport. Dans ce bilan, le rôle des deux dispositifs a également été replacé au sein de la politique linguistique de la France, notamment au regard de ses engagements internationaux et des accords bilatéraux passés avec tel ou tel pays.

Des observations conduites dans six académies, il est possible de tirer les conclusions suivantes. Ces deux dispositifs ne concernent certes pas la totalité des élèves mais :

- les classes/sections bi-langues préservent une forme de diversité dans l'enseignement des langues et une forme de mixité sociale dans les établissements les moins favorisés. Sans la présence de ces classes bi-langues en sixième, il y aurait rupture dans le parcours scolaire linguistique pour toutes les langues autres que l'anglais ;
- les sections européennes ou de langues orientales en collège montrent l'intérêt d'un enseignement en DNL lorsqu'il existe et qu'il est pratiqué avec professionnalisme. Elles souffrent cependant d'un déficit de continuité avec le lycée.
- si les SELO de collège devaient être maintenues, il faudrait en réserver la dénomination et en limiter l'existence à celles qui conduisent, dans la même langue, à une SELO de lycée et qui reposent sur de véritables échanges et actions de partenariat avec l'étranger.

Par ailleurs, considérant le contexte particulier que constitue la préparation de la réforme du collège pour la rentrée scolaire de 2016, la mission a élaboré plusieurs scénarios quatre, au total qui ont tous en commun d'avancer le commencement de l'apprentissage de la deuxième langue vivante, mesure qui doit contribuer à l'amélioration des acquis des élèves en langues vivantes. Ces scénarios

permettent d'envisager plusieurs devenir possibles pour chacun des dispositifs, comme la lettre de mission y invite, mais dans le cadre plus général d'un apprentissage plus précoce de la deuxième langue vivante.

Le premier scénario, en supprimant les classes bi-langues et les SELO et en généralisant le démarrage de la deuxième langue vivante en classe de sixième, est pédagogiquement satisfaisant, mais il paraît peu compatible avec les contraintes budgétaires actuelles.

Le deuxième, en assortissant le démarrage de la deuxième langue vivante en classe de cinquième de la suppression des dispositifs bi-langues et SELO, paraît équitable et plus réaliste, mais il ne respecte pas les accords internationaux bilatéraux.

Le troisième, en conjuguant démarrage de la deuxième langue vivante en classe de cinquième et mise en place d'une carte académique optimisée des sections bi-langues et des SELO, s'inscrit dans le prolongement de la situation actuelle. Il paraît en cela plus équilibré, plus acceptable par les familles et présente peu de risques.

Le quatrième, proche du précédent propose deux parcours linguistiques explicitement distincts :

- un parcours avec l'anglais en LV1 à l'école primaire et un début de l'apprentissage de la LV2 en classe de cinquième ;
- un parcours avec une LV1 autre que l'anglais à l'école primaire et un début de l'apprentissage de la LV2 dès la classe de sixième.

Ce dernier scénario respecte les accords internationaux et présente peu de risques sauf celui de l'augmentation des coûts, augmentation qu'il serait tentant de réduire en rognant sur l'horaire global d'enseignement actuellement offert aux collégiens, au risque de dégrader l'objectif pédagogique au centre de la présente étude : l'amélioration de leurs compétences en langues vivantes.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Bilan des dispositifs classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) dans les collèges publics	3
1.1. Les objectifs fixés sont restés très généraux et leurs résultats sont difficilement quantifiables	3
1.1.1. Les deux dispositifs n'ont pas le même statut ni la même portée.....	3
1.1.2. Résultats au regard de l'objectif de « maîtrise de deux langues vivantes à des niveaux de compétences comparables à la fin des études secondaires »	4
1.1.3. Résultats au regard de l'objectif de diversification des langues enseignées : la question des engagements internationaux bilatéraux.....	9
1.1.4. Résultats au regard de l'ouverture à l'Europe et à l'international.....	11
1.1.5. Résultats au regard de la continuité des apprentissages et de la cohérence des parcours des élèves depuis l'école primaire jusqu'au baccalauréat.....	12
1.2. Autres effets plus qualitatifs sur les acquis et les comportements des élèves, les pratiques pédagogiques des enseignants et l'attractivité des établissements.....	13
1.2.1. Ces dispositifs peuvent permettre l'acquisition de compétences transférables aux autres disciplines..	13
1.2.2. L'apport le plus manifeste de chacun des deux dispositifs réside dans les effets sur les attitudes et la motivation des élèves.....	14
1.2.3. Des effets limités sur les pratiques pédagogiques des enseignants.....	15
1.2.4. Deux réalités coexistent lorsqu'il s'agit de l'effet de ces dispositifs sur la mixité sociale des établissements.....	16
1.3. Des dispositifs de plus en plus attractifs, notamment pour les catégories sociales favorisées...	16
1.3.1. Les effectifs pour chacun des deux dispositifs sont en hausse régulière	16
1.3.2. La répartition sur le territoire n'est pas homogène	16
1.3.3. Des modalités d'accès fort variables.....	20
1.3.4. Les catégories sociales favorisées sont surreprésentées dans ces dispositifs	21
1.4. Les coûts actuels des dispositifs.....	22
1.4.1. Estimation du coût au niveau macro-économique des deux dispositifs.....	22
1.4.2. Exemples d'estimation de coût pour les académies.....	22
1.4.3. Estimation des coûts au niveau des établissements	23

2. Propositions pour que le collège contribue davantage à l'amélioration de la maîtrise de deux langues vivantes étrangères par tous les élèves.....	24
2.1. Favoriser la continuité des parcours et préserver la diversification par une consolidation de la carte des « pôles linguistiques »	24
2.2. Commencer, plus tôt qu'en classe de quatrième, l'apprentissage de la deuxième langue vivante dans le cadre du collège rénové.....	27
2.3. Modifier les conditions d'apprentissage des langues vivantes.....	28
2.4. Accroître le temps d'exposition à la langue et mettre les élèves en situation d'utiliser la langue/les langues qu'ils apprennent	28
2.5. Mettre en place, pour tous les élèves, une évaluation qui les positionnerait au regard des niveaux A1/A2/B1 du CECRL, en LV1 en début de collège, et en LV1 et LV2 en fin de collège	30
3. Les différents scénarios	32
3.1. Généraliser le démarrage de l'apprentissage d'une deuxième langue vivante dès la classe de sixième en mettant fin, <i>de facto</i> , au dispositif bi-langues et en supprimant les SELO de collège.....	32
3.2. Généraliser le démarrage de la deuxième langue vivante en début de cinquième en supprimant les dispositifs bi-langues et SELO.....	33
3.3. Généraliser le démarrage de la deuxième langue vivante en début de cinquième tout en rationalisant la carte des sections bi-langues et en plaçant ces dernières sous pilotage académique fort et sous évaluation régulière	34
3.4. Généraliser le démarrage de la deuxième langue vivante en cinquième uniquement pour les élèves qui étudient l'anglais depuis l'école primaire et enseigner l'anglais dès la sixième à tous les autres	35
Conclusion	37
Annexes	39

Introduction

Par lettre en date du 10 juin 2014 (cf. annexe 1), le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a demandé aux inspections générales de procéder à une « évaluation de l'efficacité, de l'efficience et de la pertinence des dispositifs bi-langues¹ et sections européennes ou de langues orientales (SELO) » afin que soient mis en évidence leur rôle et les choix possibles quant à leur devenir au collège.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 a introduit un enseignement obligatoire de langue vivante étrangère dès le cours préparatoire. Cet apprentissage précoce et l'allongement du parcours linguistique des élèves est une des raisons pour lesquelles se pose une fois de plus la question de l'organisation de l'enseignement scolaire des langues vivantes, de ses articulations et continuités, de l'école au lycée, en passant, justement, par le collège. La relative médiocrité des compétences des élèves français dans le domaine des langues vivantes en est une autre. Publiés en juin 2012, les résultats de l'enquête dite SurveyLang (ESLC *European Survey on Language Competences*), enquête de la Commission européenne sur les compétences langagières acquises, dans deux langues étrangères, au terme du premier cycle de la scolarité secondaire, ont situé les prestations des élèves français dans le bas du tableau.

Il est vite apparu à la mission qu'en cherchant à répondre à la triple interrogation de l'efficacité, de l'efficience et de la pertinence de ces deux dispositifs au niveau du collège, elle faisait surgir l'ensemble des questions posées depuis une quinzaine d'années à propos des langues vivantes, de leur place et de leur enseignement dans le système scolaire : plurilinguisme et statut de l'anglais, continuité et cohérence des parcours des élèves, langue de communication et langue de culture, ouverture européenne et internationale, enseignement de langue vivante et enseignement en langue vivante, évaluation et certification, choix et stratégies des familles, biais social, etc. Ainsi conduite à relier son analyse des sections linguistiques en collège aux enjeux généraux de la politique scolaire des langues vivantes, la mission a choisi de consacrer une partie intermédiaire du présent rapport à des propositions pour que le collège contribue à l'amélioration de la maîtrise de deux langues vivantes étrangères pour tous les élèves.

Dans une approche à la fois cumulative et récapitulative, ces propositions reprennent celles qui ont pu être faites ces dernières années, notamment par le groupe des langues vivantes de l'inspection générale : depuis le lancement en 2005 du Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes, la décennie presque écoulée a été riche et féconde pour la discipline langues vivantes. Les besoins d'observation et d'accompagnement des dynamiques impulsées et d'évaluation des changements mis en œuvre ont donné lieu à toute une série de constats, de mises en garde et de recommandations. Parmi les études en question, trois² avaient porté exclusivement ou

¹ Comme dans cette lettre de mission, le néologisme « bi-langues » sera orthographié dans le présent rapport avec un trait d'union (pour mieux le distinguer de l'adjectif « bilingue »).

² *Les dispositifs bi-langues*, rapport IGEN n° 2004-123, juillet 2004, groupe des langues vivantes, rapporteurs Francis Goullier et Annie Scoffoni.

Plan de rénovation de l'enseignement des langues – Développement progressif de la langue vivante 2 à partir de la classe de 5^e, rapport IGEN n° 2008-059, groupe des langues vivantes.

Enseignement et apprentissage de deux langues : quelles synergies ? Rapport IGEN n° 2011-120, novembre 2011, groupe des langues vivantes, rapporteurs Caroline Pascal et Antoine Mioche.

essentiellement sur les sections bi-langues. En conséquence, la mission ne pénétrait pas en terre inconnue.

Les deux dispositifs qu'il lui était demandé d'observer ou de réexaminer sont de création relativement récente. Les sections bi-langues, qui offrent l'apprentissage de deux langues vivantes étrangères dès la classe de sixième, se sont développées depuis la rentrée scolaire de 2002. Alors qu'elles touchaient 5,4 % des élèves de sixième en 2004, elles en touchent 15,9 % en 2013. Créées par une circulaire du 19 août 1992, les sections européennes ou de langues orientales concernent, elles, très peu les élèves de sixième (moins de 1 %). Elles démarrent en classe de quatrième (10,6 % des élèves en 2013) pour se prolonger en lycée général et technologique (11,5 % des élèves de seconde) et en lycée professionnel (2,2 % des élèves). Le développement continu de chacun de ces deux dispositifs, encouragé régulièrement par l'institution, montre qu'ils ont su répondre à une réelle attente.

La lettre de mission pose très précisément les questions auxquelles la mission doit s'attacher à répondre. Il s'agit d'abord de questions de nature pédagogique :

- évaluer l'intérêt pédagogique de ces dispositifs et leurs effets sur le comportement, le niveau et les résultats en langues vivantes des élèves qui en bénéficient ;
- évaluer la pertinence des deux dispositifs dans la continuité des apprentissages à travers la liaison école-collège pour les classes bi-langues et la liaison collège-lycée pour les sections européennes ou de langues orientales ;
- évaluer les pratiques pédagogiques des enseignants.

Il s'agit également de questions portant sur l'organisation et la mise en œuvre de ces deux dispositifs dans les académies :

- évaluer les moyens humains qui y sont consacrés et leur coût ;
- évaluer les conditions de mise en place de ces dispositifs dans les établissements scolaires ; à cet égard, il convient d'établir si ces dispositifs sont équitables.

Le bilan des deux dispositifs, pris globalement lorsque leurs objectifs sont communs et pris séparément lorsque leurs objectifs sont spécifiques, est dressé dans la première partie du rapport. Dans ce bilan, le rôle des deux dispositifs a également été replacé au sein de la politique linguistique de la France, notamment au regard de ses engagements internationaux et des accords bilatéraux passés avec tel ou tel pays.

Considérant le contexte particulier que constitue la préparation de la réforme du collège pour la rentrée scolaire de 2016, la mission a élaboré plusieurs scénarios qui ont tous en commun d'avancer le commencement de l'apprentissage de la deuxième langue vivante au collège, mesure qui doit contribuer à l'amélioration des acquis des élèves en langues vivantes. Ces scénarios permettent d'envisager plusieurs devenir possibles pour chacun des dispositifs, comme la lettre de mission y invite, mais dans le cadre plus général d'un apprentissage plus précoce de la deuxième langue vivante.

Les délais impartis ne permettaient pas d'avoir une approche exhaustive de ces dispositifs, c'est pourquoi la mission a concentré son investigation sur un échantillon de six académies, dont trois étaient suggérées dans la lettre de mission. Ont ainsi été retenues :

- les académies frontalières de Strasbourg, Nice et Toulouse, en raison de la place particulière qu'y tiennent les sections bi-langues couplant l'enseignement de l'anglais avec celui de la langue du pays voisin ;
- l'académie de Lyon en raison de la place importante qu'y occupe l'éducation prioritaire ;
- l'académie de Paris en raison des sections de langues orientales qui y sont implantées ;
- une académie de l'ouest, Rennes, où une expérimentation de démarrage de la deuxième langue en classe de cinquième est menée cette année dans une trentaine de collèges volontaires.

1. Bilan des dispositifs classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) dans les collèges publics

Le bilan prendra en compte en premier lieu les résultats mesurés au regard des objectifs qui ont été assignés à chacun des dispositifs, mais cherchera aussi à montrer des effets plus qualitatifs portant sur les élèves, les enseignants et les établissements. Par ailleurs, il précisera la nature du public scolaire qui est concerné et il s'attachera à évaluer les coûts de ces dispositifs.

1.1. Les objectifs fixés sont restés très généraux et leurs résultats sont difficilement quantifiables

1.1.1. Les deux dispositifs n'ont pas le même statut ni la même portée

Ces dispositifs n'ont pas de base réglementaire. Si les sections européennes font l'objet d'une circulaire spécifique en date du 19 août 1992³, les classes bi-langues ont pour seul fondement les circulaires organisant les rentrées 2001 et 2002.

L'objectif des sections européennes est défini en incipit de la circulaire de 1992 : « Les développements de la construction européenne, l'ouverture internationale croissante des économies, la multiplication des échanges culturels élèvent désormais au rang d'impérieuse nécessité la maîtrise d'une ou de plusieurs langues vivantes et rendent souhaitable la formation du plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme assorti d'une connaissance approfondie de la culture des pays étrangers. [...] L'objectif général de ce dispositif est d'offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui fait le succès pédagogique des sections internationales sans se heurter aux difficultés de mise en place de ces dernières [...] ». »

Le dispositif n'est donc pas destiné à tous les élèves, mais aux élèves « motivés », et il a une vocation autant linguistique que culturelle au service d'une plus grande ouverture à l'international.

³ « Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré », circulaire n° 92-234 parue au BOEN n° 33 du 3-09-1992.

La circulaire de rentrée 2001 pour les collèges⁴ prévoit que « Dans le cadre du plan de développement des langues vivantes et à la suite de la généralisation de l'enseignement des langues à l'école primaire, l'apprentissage d'une deuxième langue vivante sera introduit progressivement à compter de la rentrée 2002 en sixième afin d'atteindre l'objectif de maîtrise d'au moins deux langues vivantes, à des niveaux de compétences comparables, pour tous les élèves à la fin des études secondaires. » Présentée comme « ambitieuse », cette politique doit reposer sur « les principes de continuité des apprentissages, de diversification des langues et de cohérence des parcours des élèves en langues vivantes tout au long de leur scolarité ». Pour que soient respectés ces principes, les recteurs sont invités à élaborer une carte académique des langues vivantes. Ces injonctions sont reprises dans la circulaire de rentrée 2002⁵ : « Afin d'encourager cette diversification des langues enseignées, je vous invite à expérimenter en classe de sixième dans le cadre de la carte des langues, dès la rentrée 2002, l'apprentissage d'une deuxième langue vivante étrangère, avec un horaire hebdomadaire de deux heures au moins. Une priorité sera donnée à l'anglais pour les élèves ne l'ayant pas étudié à l'école primaire. »

L'appellation de classe bi-langues apparaît dans la circulaire de rentrée 2005⁶, elle est employée dans le contexte du développement de l'apprentissage de l'allemand suite au Conseil des ministres franco-allemand de Berlin du 26 octobre 2004. « L'enseignement de l'allemand sera [...] systématiquement encouragé à l'école élémentaire. Là où les élèves auront choisi l'allemand au cycle III, les inspecteurs d'académie veilleront à assurer la continuité de cet apprentissage dans la classe de sixième du collège de secteur. L'enseignement de l'anglais pourra alors être proposé dès la sixième à des élèves germanistes par la formule de 'classe bi-langues'. Elle peut être étendue aux élèves ayant choisi en primaire une langue à faible diffusion scolaire. »

Il ressort de ce rappel que le dispositif bi-langues répond au souci particulier de permettre la continuité de l'apprentissage de l'allemand entre l'école primaire et le collège.

1.1.2. Résultats au regard de l'objectif de « maîtrise de deux langues vivantes à des niveaux de compétences comparables à la fin des études secondaires »

Étudier les résultats des élèves de sections bi-langues et de SELO de collège n'est pas chose aisée. Avant l'adoption⁷ de la référence au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), il n'existait pas d'outils de mesure, standardisés et critériés, du niveau des acquis des élèves en langues vivantes. Avec cette référence au CECRL sont apparues, en ce qui concerne le collège :

- d'une part, l'obligation de validation du niveau A2 dans une langue vivante étrangère pour l'obtention du DNB à compter de la session de 2008 ; mais les statistiques relatives à cette validation ne sont d'aucune utilité dans le cadre de la présente étude ; en effet, les candidats issus des parcours bi-langues et SELO ne sont pas identifiables en tant que tels et on peut supposer qu'ils obtiennent tous cette validation ;

⁴ « Préparation de la rentrée 2001 dans les collèges », circulaire n° 2001-105 du 8-06-2001 parue au BOEN n° 24 du 14-06-2001.

⁵ « Préparation de la rentrée 2002 dans les collèges et mise en œuvre des itinéraires de découverte », circulaire n° 2002-074 du 10-04-2002 parue au BOEN n° 16 du 18-04-2002.

⁶ « Préparation de la rentrée scolaire 2005 », circulaire n° 2005-067 parue au BOEN n° 18 du 5-05-2005.

⁷ « Organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, réglementation applicable à certains diplômes nationaux et commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères », décret n° 2005-1011 du 22-08-2005 publié au JO du 25-08-2005 et au BOEN n° 31 du 01-09-2005.

- d'autre part, pour les germanistes des classes de troisième, la certification du DSD (*Deutsches Sprachdiplom*), aux niveaux B1/A2 du CECRL, organisée avec la KMK⁸ et qui concerne uniquement les élèves qui se portent volontaires.

Faute d'outils d'évaluation nationaux permettant d'isoler les résultats des élèves ayant bénéficié des deux dispositifs, la mission s'est livrée, dans les collèges visités, à des mesures empiriques et forcément partielles.

Ainsi, dans un collège de l'académie de Rennes, la comparaison des moyennes obtenues par les élèves en fin de classe de troisième durant l'année scolaire 2012-2013 montre des résultats supérieurs pour les élèves du cursus bi-langues et un écart encore plus marqué pour les élèves de la section européenne.

	Ensemble des 3 ^e	Groupe euro espagnol	Écart	Groupe bi-langues allemand-anglais	Écart
Moyenne générale	13,23	15,34	2,14	15,19	1,96
Mathématiques	11,58	15,94	4,36	14,24	2,66
Français	11,64	14,12	2,48	13,59	1,95
Histoire-géographie	11,58	14,35	3,07	14,05	2,47
Anglais	12,79	15,07	2,28	15,77	2,98

Les observations faites dans les autres collèges reproduisent ces différences de performance (cf. annexe 2).

Les résultats obtenus par les élèves de sections européennes en classe de seconde de lycée aux certifications KMK/Cambridge/Cervantès ne peuvent être retenus comme des indicateurs pertinents puisque les élèves ne sont pas tenus de se présenter à ces certifications et que seuls s'y présentent (ou y sont présentés) ceux qui ont une chance raisonnable de succès.

S'agissant toujours des élèves de SELO, le seul instrument de mesure qui peut être pris en compte est le taux de réussite au baccalauréat, la passation de l'épreuve spécifique permettant d'isoler leurs résultats. Ainsi, dans l'académie de Lyon, pour la session de 2013, alors que l'académie enregistre un taux de réussite de 88,2 %, toutes séries confondues, les résultats des candidats issus des SELO est de 10 points supérieurs (cf. annexe 3). Cependant, les résultats obtenus au baccalauréat ne disent rien du rôle que joueraient spécifiquement les sections de collège, d'autant que le vivier des sections de lycée est plus large que celui des sections de collège et n'est pas composé des mêmes élèves, les parcours commencés au collège ne se poursuivant pas systématiquement au lycée.

La mission n'a connaissance que de deux expériences académiques d'évaluation des acquis des élèves en langues vivantes.

La première, qui n'a plus cours, a été menée par l'académie de Strasbourg cinq années de suite, entre 2004 et 2008. Cette évaluation académique, conduite dans six langues (allemand, anglais, arabe, espagnol, italien et portugais) concernait tous les élèves de troisième et portait sur quatre

⁸ Kultusministerkonferenz, Conférence permanente des ministres de l'éducation des Länder.

capacités langagières (parler, écrire, lire, écouter) dans lesquelles les prestations des élèves étaient situées par rapport aux niveaux A2 et B1 du CECRL. Elle permettait également de distinguer les résultats des élèves issus d'un parcours bi-langues (cf. annexe 4). Difficile à articuler avec la validation du niveau A2 au DNB et difficile à faire prendre en compte par les équipes de lycée (qui ne se départaient pas de leur habitude de soumettre les élèves, à leur arrivée en seconde, à des tests de leur propre conception), cette intéressante évaluation n'a pas été poursuivie par l'académie, également et surtout pour des raisons d'ordre logistique et budgétaire. En effet, si les capacités de production orale et écrite étaient évaluées au fil des activités de la classe, sur le principe du contrôle continu, les capacités de réception (lecture et écoute) faisaient en revanche l'objet d'une épreuve ponctuelle, d'une durée de deux heures, avec élaboration, impression, enregistrement sonore sur CD et diffusion des sujets et supports dans tous les collèges, publics et privés sous contrat, de l'académie. Aujourd'hui, six ans après cet abandon, une telle organisation pourrait certainement être allégée par le recours à une dématérialisation complète, ce qui n'était pas possible en 2008.

La seconde évaluation académique des compétences en langues vivantes est celle que pratique chaque année en mai et juin, depuis 2006, l'académie d'Aix-Marseille (qui ne faisait pas partie de l'échantillon d'académies étudiées et visitées). Cette évaluation intervient trois fois dans le parcours des élèves : au niveau A1 du CECRL en fin de CM2 pour les trois langues enseignées dans les écoles primaires de l'académie (allemand, anglais et italien), au niveau A2 en fin de cinquième en allemand, anglais, arabe, espagnol et italien, en fin de troisième en LV1 (niveau B1) et LV2 (niveau A2) pour toutes les langues enseignées (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, provençal). Évaluation sur échantillons lors des sessions initiales et expérimentales, elle fut rapidement généralisée à tous les élèves de l'académie (dès 2007 pour l'évaluation des élèves de troisième). En fin de CM2 et en fin de cinquième, les élèves sont évalués dans la totalité des cinq activités langagières⁹. Pour les élèves de fin de troisième, la commission académique d'évaluation en langues vivantes¹⁰ a fait le choix, par souci de faisabilité (tous les élèves étant nécessairement évalués dans deux langues), de n'évaluer les acquis et prestations que dans deux des cinq activités langagières de communication : la compréhension orale et l'expression écrite.

Voici, extraits de deux notes académiques, les constats utiles aux observations de la présente étude.

Académie d'Aix-Marseille – Note de conjoncture et d'information, septembre 2014
Les compétences linguistiques en fin de 5^{ème} – résultats de l'évaluation de juin 2014

En fin de 5^e, 30 656 élèves ont fait l'objet de l'évaluation ; parmi eux, 3 204 ont été évalués dans deux langues : outre l'anglais, 81 en arabe, 181 en espagnol, 669 en italien et 2 273 en allemand. [...] Toutes langues confondues et *a fortiori* en anglais LV1 seul, les taux de réussite en compréhension écrite (91 %) ou orale (77 %) restent nettement supérieurs à ceux obtenus en expression écrite (65 %) ou orale (73 %). [...] En italien et anglais bi-langues, l'écart de performance entre la compréhension et l'expression reste important avec des résultats en expression écrite ou orale (aux alentours de 80 %) inférieurs à ceux obtenus en compréhension écrite ou orale qui, eux, sont proches de 100 %. En allemand bi-langues,

⁹ Production orale en interaction, production orale en continu, compréhension orale, compréhension écrite, production écrite.

¹⁰ Commission qui réunit la direction de l'analyse, des études et de la communication et l'inspection pédagogique régionale des langues vivantes.

Les annales de ces évaluations académiques sont disponibles, depuis la session de 2006, dans toutes les langues et pour tous les tests des trois niveaux de scolarité évalués, à l'adresse suivante :

<http://www.mediatice.ac-aix-marseille.fr/eval-langues/eval3/index.html>

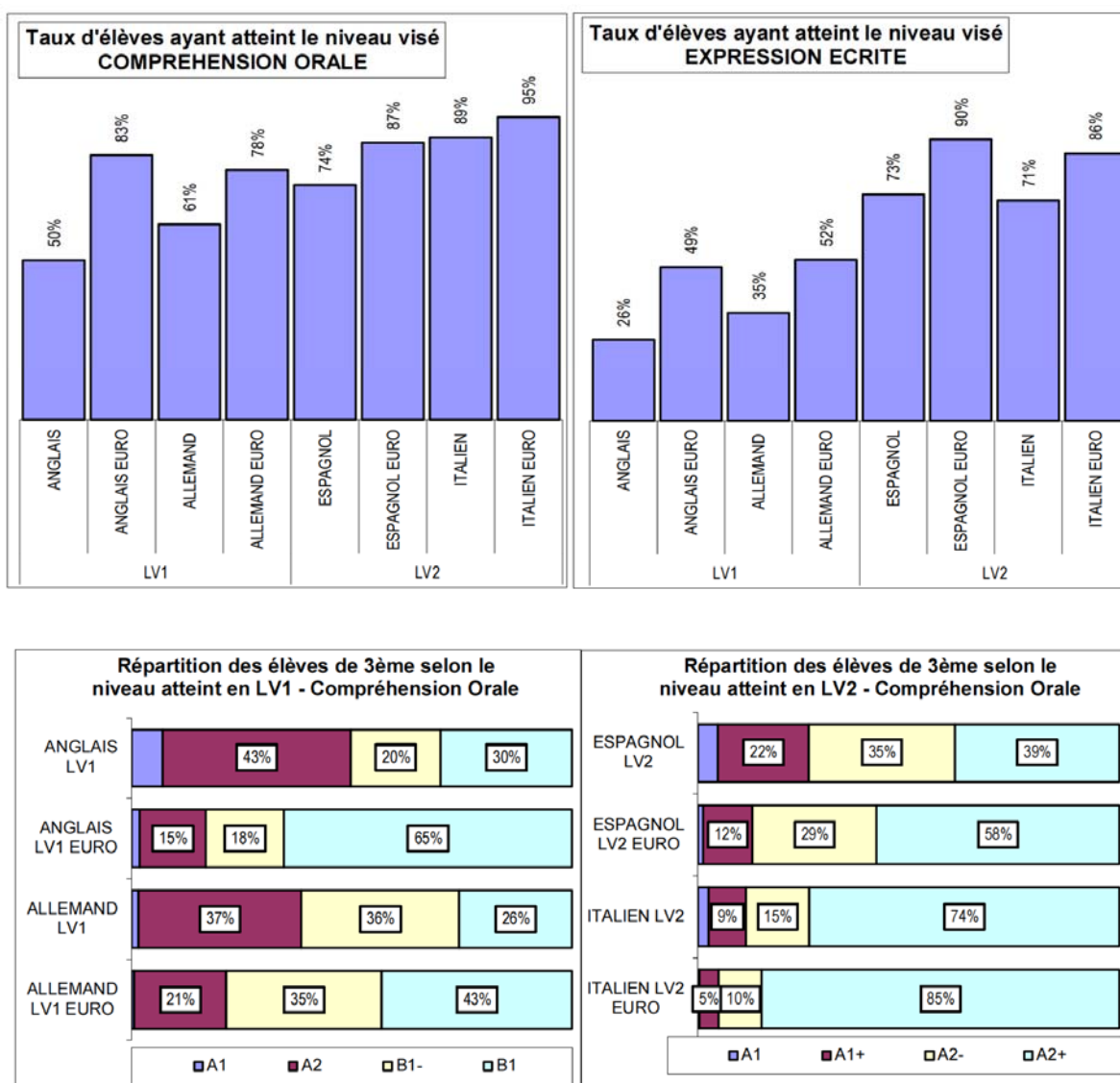
le taux de maîtrise du niveau A2 est plus homogène puisque le taux de réussite dépasse 85 % dans les deux expressions, écrite et orale. [...]

D'autre part, quelle que soit l'activité langagière retenue, les élèves de l'ensemble des sections bi-langues obtiennent des résultats en anglais supérieurs à ceux des élèves qui ne font que de l'anglais. [...] Une différence encore plus marquée s'établit entre les élèves qui étudient l'anglais seul et ceux apprenant l'anglais et l'allemand en bi-langues. En effet, environ 71 % de ces élèves bi-langues ont acquis l'ensemble des compétences en anglais, soit un taux supérieur de près de 20 points à celui des élèves en anglais en langue unique (53 %).

Académie d'Aix-Marseille – Note de conjoncture et d'information, septembre 2014
Les compétences linguistiques en fin de 3^{ème} – résultats de l'évaluation de juin 2014

Au total, en 2014, les résultats de 75 % des élèves des collèges publics et privés ont été collectés, soit 25 364 élèves en LV1 (1 183 en allemand, 23 562 en anglais, 385 en italien, 202 en espagnol, 32 en arabe) et 22 379 en LV2 (16 672 en espagnol, 4 843 en italien, 612 en allemand, 157 en provençal, 46 en arabe, 49 en chinois). Enfin, l'évaluation a été menée cette année auprès de 1 799 élèves de sections européennes (en LV1, 479 en allemand et 682 en anglais, en LV2, 333 en espagnol et 305 en italien). [...]

Les résultats obtenus par les élèves [*inscrits en sections européennes*], aussi bien en LV1 qu'en LV2, montrent une meilleure maîtrise dans les deux activités langagières : en compréhension orale, le différentiel en sections européennes ou non est de 33 points en LV1 anglais, de 17 points en LV1 allemand, de 13 points en LV2 espagnol et de 6 points en LV2 italien. En expression écrite, il atteint 23 points en LV1 anglais, 17 points en LV1 allemand ainsi qu'en LV2 espagnol et, enfin, 15 points en italien.



En l'absence d'outil national d'évaluation qui permette d'isoler les résultats de tous les élèves issus d'un parcours bi-langues ou de section européenne, les résultats de cette évaluation pratiquée par l'académie d'Aix-Marseille fournissent des indications utiles. Ils rejoignent ce qui ressort des analyses empiriques auxquelles s'est livrée la mission : en langues vivantes, les résultats des élèves en question sont incontestablement supérieurs à ceux des autres élèves. Mais ils semblent l'être également dans les autres disciplines. C'est là une observation que toutes les équipes enseignantes et toutes les équipes académiques interrogées ont confirmée, parfois surprises que la question soit posée, tant leur paraît évident le fait que ces sections réunissent de bons élèves, mais toutefois souvent conscientes du déficit de mesure quantitative de l'efficacité de ces deux dispositifs en collège. Pour les enseignants, la difficulté reste cependant d'apprécier et mesurer leur influence directe sur les performances linguistiques des élèves, ces derniers étant le plus souvent choisis sur la base de l'ensemble de leurs résultats scolaires (cf. *infra* §1.3.3).

1.1.3. Résultats au regard de l'objectif de diversification des langues enseignées : la question des engagements internationaux bilatéraux

Dans les sections bi-langues, les trois langues les plus enseignées sont, par ordre décroissant, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Toutes les autres langues sont enseignées de manière résiduelle dans ces sections.

Pour la quasi-totalité des langues concernées, les sections bi-langues, parfois explicitement mentionnées dans les accords bilatéraux de coopération culturelle et éducative, jouent un rôle non négligeable dans les équilibres diplomatiques recherchés dans le champ des politiques linguistiques. Présentées comme un dispositif de soutien à l'enseignement de la langue du partenaire, elles sont le signe et le gage des efforts déployés par le système éducatif français en faveur à la fois de la diversité linguistique en général et des diverses réciprocités bilatérales en particulier. Le maintien de la position de l'enseignement du français dans tel ou tel système éducatif étranger est en effet directement conditionné, sur un mode donnant-donnant, par la place que le système français accorde à l'enseignement de la langue du pays en question.

L'allemand est la langue qui bénéficie le plus du dispositif bi-langues créé, on l'a vu, prioritairement pour lui. Toutes les académies ont ouvert des classes bi-langues anglais-allemand. Elles représentent entre 30 % (Toulouse) et 100 % (Strasbourg) de l'ensemble de ces classes. Elles scolarisent de 3,20 % des élèves (Toulouse) à 58,60 % des élèves (Strasbourg).

Les sections bi-langues de langue allemande : historique, contexte et enjeux

Source : note DREIC B2

Il convient de rappeler le contexte dans lequel les sections bi-langues sont devenues l'élément central du plan de relance de l'enseignement de l'allemand en France. Depuis la signature du traité de l'Elysée le 22 janvier 1963, la situation de l'apprentissage de la langue du partenaire est au centre de la coopération franco-allemande. Après un recul marqué à la fin des années 1990 et au début des années 2000 du nombre d'apprenants d'allemand en France, le plan stratégique en faveur de la langue du partenaire a permis d'enrayer la diminution, sans tout à fait parvenir à inverser la tendance : baisse de 0,4 % du nombre d'apprenants de français en RFA et d'allemand en France entre 2006-2007 et 2013-2014, le nombre d'apprenants de français en RFA restant aujourd'hui plus important en valeur absolue (1 676 508) et en pourcentage (15,6 %) que celui du nombre d'apprenants d'allemand en France (1 021 574 apprenants, soit 11,7 % des élèves).

En janvier 2003, la Déclaration commune signée par le Président de la République française et le chancelier de la République fédérale d'Allemagne à l'occasion du 40^e anniversaire du traité de l'Elysée soulignait la nécessité de favoriser l'acquisition de la langue du partenaire afin que les jeunes Français et Allemands trouvent en leurs deux pays « un cadre unique pour l'accomplissement de leurs études et l'exercice de leur profession ».

La première rencontre entre les *Länder* et les régions françaises (Poitiers, 28 octobre 2003) fixait l'objectif d'une progression de 50 % en dix ans du chiffre d'apprenants de la langue du partenaire. Ces orientations ont abouti à la rédaction d'un « plan stratégique » conjoint en faveur de la langue du partenaire, décidé par le IV^e Conseil des ministres franco-allemand (CMFA) du 26 octobre 2004 (Berlin) et présenté lors de la première rencontre entre les recteurs et les autorités éducatives des *Länder* le 12 novembre 2004 (Sarrebruck).

Le développement des sections bi-langues en France a constitué l'axe principal de ce plan stratégique, aux côtés de la mise en place des certifications d'allemand proposées aux élèves de troisième et de seconde, de la démocratisation de l'Abibac et de la fixation au 22 janvier de la journée franco-allemande, célébrée sur l'ensemble du territoire national.

Les axes principaux du plan de relance ont été reconduits dans le cadre de l'agenda franco-allemand 2020, validé par le XII^e CMFA du 4 février 2010.

L'important développement des sections bi-langues allemand-anglais (à la rentrée 2013, 87 392 élèves, soit 10,9 % des élèves de sixième apprenaient deux langues vivantes dont l'une est l'allemand ; 3 580 collèges, soit 51,3 % des collèges offraient cette possibilité, contre 14 971 élèves dans 542 collèges en septembre 2002) a systématiquement été mis en avant et valorisé, notamment pendant la célébration de l'année franco-allemande de septembre 2012 à juillet 2013, mais également lors des entretiens bilatéraux ou échanges de courrier entre le ministre en charge de l'éducation nationale et la Plénipotentiaire de la République fédérale d'Allemagne, chargée des affaires culturelles dans le cadre du traité sur la coopération franco-allemande.

Par ailleurs, depuis bientôt dix ans, le dispositif des sections bi-langues a été systématiquement valorisé auprès des acteurs civils et institutionnels de la coopération éducative franco-allemande. Il a été présenté non seulement comme l'élément majeur de la stabilisation du nombre d'apprenants d'allemand en France, mais également comme un facteur d'innovation et de renouvellement des pratiques pédagogiques, d'une part auprès des autorités éducatives allemandes, d'autre part en direction des organisations qui militent en faveur de l'apprentissage de la langue du partenaire : Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ), Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France, (ADEAF), Fédération des associations franco-allemandes pour l'Europe (FAFA)¹¹.

Signé le 16 mai 2005, l'Accord-cadre entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume d'Espagne sur les dispositifs éducatifs, linguistiques et culturels dans les établissements de l'enseignement scolaire des deux États ne fait aucune mention des sections bi-langues. Cela n'a pas empêché les sections anglais-espagnol de se mettre assez largement en place, seules deux académies n'en comptant aucune. Sans surprise, c'est dans l'académie de Toulouse (17 %) et dans celle de Montpellier (7,10 %) que l'on trouve le plus d'élèves qui étudient l'espagnol dans le cadre de ce dispositif.

Signé le 17 juillet 2007, le Protocole entre le Ministre de l'Instruction publique de la République italienne et le Ministre de l'Éducation nationale de la République française mentionne, pour la partie française, le rôle joué par les sections internationales et européennes d'italien mais ne fait pas référence aux sections bi-langues. Plus de la moitié des académies offrent cependant des sections bi-langues anglais-italien, pour un nombre d'élèves qui reste faible (de 4 à 5 % dans les académies de Nice et de Lyon) voire infime (moins de 0,50 % dans une dizaine d'académies).

Avec un nombre comparativement limité de classes bi-langues (56 au total), le portugais se distingue toutefois par le fait que le Protocole de coopération éducative signé le 10 avril 2006 entre les ministères français et portugais chargés de l'éducation attribue au dispositif bi-langues un rôle de premier plan. Dans le quatrième alinéa de l'article 1^{er} de ce protocole, le signataire français s'engage

¹¹ Toute remise en cause du dispositif ne manquerait pas de susciter une mobilisation immédiate de ces organisations, ce qui n'a pas manqué de se produire lorsqu'ont couru des rumeurs de suppression dans les académies de Rennes et Toulouse.

à « s'attache[r], notamment à garantir la continuité de l'enseignement de la langue portugaise dans tous les bassins d'emploi et de formation où la demande existe en développant des sites allant du niveau primaire jusqu'au baccalauréat. » Le cinquième alinéa du même article 1^{er} précise que la partie française « encourage également la création de classes bi-langues avec enseignement de la langue portugaise dans les classes de sixième ainsi que la mise en place d'un enseignement de langue portugaise dans les classes de cinquième de collège, si celui-ci est présent dans les écoles du secteur. »

Quelle que soit la langue, c'est donc bien cet impératif de continuité qui sous-tend et justifie l'existence des sections bi-langues, tout particulièrement lorsque ces sections s'articulent avec le dispositif des ELCO (Enseignements de langue et de culture d'origine), qu'il s'agisse du portugais, de l'arabe ou du turc. De façon générale, il est incontestable que, sans l'existence du dispositif bi-langues, l'hégémonie de l'anglais serait encore plus forte, alors que 95,6 % des élèves étudient aujourd'hui l'anglais en LV1.

Enfin, l'apprentissage de deux langues vivantes dès la classe de sixième stimule l'appétence des élèves pour les langues vivantes. Dans l'académie de Strasbourg, où le bilinguisme et le « bi-languisme » sont fortement développés, 16,2 % des élèves choisissent d'étudier une troisième langue vivante en classe de seconde pour seulement 6,9 % en France : cet écart de près de dix points constitue un argument en faveur d'un dispositif qui, à terme et au-delà des deux langues qu'il met en parallèle, contribue au plurilinguisme futur de certains des collégiens qui en bénéficient.

Pour ce qui est des SELO de collège, les sections européennes anglais existent bien évidemment dans toutes les académies. Elles scolarisent plus de la moitié des élèves du dispositif dans les trois quarts des académies et même plus de 80 % dans les académies de Caen, Orléans-Tours et Rouen. 95 % des académies scolarisent plus de 40 % des élèves de SELO dans une section européenne anglais. Une seule, celle de Nancy-Metz y accueille un peu moins de 20 % des élèves. Les sections européennes allemand sont présentes dans l'ensemble des académies. Leur présence est très fortement contrastée : moins de 1 % à Grenoble contre 61 % à Nancy-Metz. Les sections européennes espagnol sont présentes dans l'ensemble des académies mais elles peuvent scolariser de 3 % (Amiens et Strasbourg) à 45 % des élèves (Toulouse). Les sections européennes italien ne sont véritablement présentes que dans quatre académies (Grenoble, Nice, Aix-Marseille et Lyon) où elles passent la barre des 10 % des collégiens de SELO. Un gros tiers des académies offrent une section européenne portugais, mais, pour cette langue, seule l'académie de Paris se distingue avec 4 % des élèves scolarisés en SELO contre moins de 1 % ailleurs. Un tiers des académies offre aussi une section dans les six autres langues concernées par le dispositif : néerlandais et russe pour les langues européennes, arabe, chinois, japonais et vietnamien, pour les langues orientales. Là encore, c'est l'académie de Paris, avec presque 10 % des élèves, qui arrive largement en tête. Cinq des huit académies recensées comme disposant de SELO dans des langues autres que l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien et le portugais y scolarisent moins de 1 % des élèves.

1.1.4. Résultats au regard de l'ouverture à l'Europe et à l'international

L'ouverture à l'Europe et à l'international est l'un des deux objectifs principaux assignés aux SELO. En collège, l'impact à cet égard des sections européennes reste limité. En effet, les projets d'établissement affichent des ambitions qui correspondent rarement à la réalité, exception faite des échanges réalisés dans le cadre des programmes Brigitte Sauzay et Voltaire pour les germanistes, qui permettent une réelle mobilité pour les élèves qui en bénéficient.

Dans la plupart des établissements visités, le projet d'établissement comprend un axe consacré à l'ouverture à l'international s'appuyant en théorie sur l'éventail des langues enseignées dans l'établissement et, plus rarement, sur des projets de mobilité et de partenariats avec des pays étrangers. Mais, dans les entretiens que la mission a conduits avec les élèves et les enseignants, il apparaît que, hors échanges franco-allemands de l'OFAJ, ces projets se réduisent à l'organisation de voyages dont les élèves de sections européennes peuvent constituer les participants premiers mais qui, par leur objet même, ressortissent plus du tourisme scolaire que de réelles occasions d'immersion dans la langue étudiée.

À la décharge des établissements, il faut souligner la difficulté d'organiser de réels échanges, avec réciprocité, notamment dans les établissements situés en zones défavorisées, certaines familles n'ayant pas les moyens d'accueillir un élève étranger à leur domicile.

Parmi les élèves interrogés par la mission, se sont trouvés assez régulièrement des élèves dont la langue familiale n'est ni le français ni une langue étudiée au collège. Jamais cela n'a paru constituer un handicap pour eux. Bien souvent, au contraire, cela a semblé représenter un atout. Cette dimension du plurilinguisme familial et scolaire est parfois utilisée comme un levier par l'établissement pour promouvoir l'enseignement des langues, l'ouverture culturelle et préserver l'attractivité de l'établissement.

1.1.5. Résultats au regard de la continuité des apprentissages et de la cohérence des parcours des élèves depuis l'école primaire jusqu'au baccalauréat

Pour ce qui est de la continuité entre école primaire et collège, l'objectif n'est en général pleinement atteint que pour l'anglais. Les autres langues n'ont pu en bénéficier que de manière résiduelle. L'objectif premier qui a présidé à la création des « classes »¹² bi-langues était de permettre aux élèves qui avaient commencé l'apprentissage d'une autre langue que l'anglais à l'école primaire de continuer cet apprentissage sans attendre la classe de quatrième.

Dans l'académie de Strasbourg, le parcours bi-langues allemand-anglais est même apparu comme l'accompagnement indispensable au choix d'un parcours bilingue qui commence dès l'école maternelle mais qui n'est prolongé que dans certains établissements du second degré. Durant le cursus au collège, des différences apparaissent dans le parcours des élèves alsaciens si une section européenne est offerte dans l'une des deux langues apprises depuis la sixième. La continuité des apprentissages peut toutefois être assurée quand le parcours bi-langues est maintenu pour ceux des élèves qui n'entrent pas en section européenne.

En revanche, à l'entrée au lycée, ni la continuité des apprentissages ni la cohérence des parcours ne sont garantis pour les élèves qui ont bénéficié de tel ou tel cursus linguistique spécifique. À l'exception des lycées qui organisent les enseignements de langues en groupes de compétences, comme le préconise le Plan de rénovation de l'enseignement des langues étrangères¹³, les élèves qui ont commencé l'apprentissage de deux langues vivantes dès la sixième se trouvent redistribués dans des groupes de LV1 et dans des groupes de LV2 avec des élèves qui ont démarré cet enseignement en quatrième.

¹² Dénommées comme telles dans les premiers textes.

¹³ « Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères », circulaire n° 2006-093 du 31-05-2006, publiée au BOEN n° 23 du 8-06-2006.

De plus, l'entrée en sections européennes en lycée est un processus qui dépend tout à la fois de la politique académique affichée et de la politique d'établissement conduite. Les politiques académiques reposant sur l'existence d'une carte académique des langues vivantes appariaient une section européenne en lycée avec en général trois collèges du secteur de recrutement offrant le même type de sections européennes.

C'est au moment des affectations et des inscriptions en lycée que le processus devient d'autant plus opaque et complexe que le taux de pression est fort. Plus la demande est importante (ce qui est le cas pour la quasi-totalité des sections européennes anglais), plus le lycée est amené à sélectionner les élèves candidats, explicitement, sur la base des résultats scolaires de fin de collège, voire de résultats à des tests à l'entrée de la classe de seconde. La mission a pu observer, dans les lycées qu'elle a visités, que l'entrée en section européenne anglais procédait d'un brassage général d'où sortait une élite scolaire qui est en même temps une élite sociale, ce que les enseignants interrogés acceptent et assument parfois ouvertement. Dans les sections européennes allemand, européennes espagnol, européennes italien, où le taux de pression est moindre, la poursuite des parcours pour les élèves qui font ce choix est en général préservée.

Dans ce contexte qui met à mal la cohérence des parcours, la procédure d'affectation AFFELNET apparaît comme un facteur aggravant car le paramétrage des informations veille rarement à préserver cette cohérence. L'une des académies visitées a mis en œuvre une politique volontariste d'ouverture de sections européennes dans tous les collèges de l'éducation prioritaire avec une poursuite possible dans le lycée de secteur. Cependant, des élèves sortant d'une section européenne allemand et formulant le vœu de poursuivre en section européenne allemand dans leur lycée de secteur, n'y ont pas été affectés à cette rentrée parce que le logiciel AFFELNET n'a pris en compte que les résultats scolaires. Il a rempli la capacité d'accueil avec les meilleurs élèves qui se trouvent être issus des autres collèges du secteur qui ne venaient pour la plupart ni de l'éducation prioritaire, ni même d'une section européenne.

1.2. Autres effets plus qualitatifs sur les acquis et les comportements des élèves, les pratiques pédagogiques des enseignants et l'attractivité des établissements

1.2.1. Ces dispositifs peuvent permettre l'acquisition de compétences transférables aux autres disciplines

D'une manière générale, les élèves de ces classes et sections font preuve d'une aisance à l'oral qui se manifeste souvent dans d'autres enseignements.

Pour les SELO, auxquelles le texte fondateur de 1992 donne comme objectif le « renforcement des compétences linguistiques », il faut souligner le rôle très positif que joue l'enseignement en discipline non linguistique (DNL) lorsqu'il est mis en place, à l'initiative de l'établissement¹⁴, avec un enseignant compétent et sur des objets pédagogiques rigoureux. La mission a pu recueillir des témoignages sur la fertilisation croisée entre l'apprentissage de la langue et la maîtrise des connaissances dans les champs disciplinaires associés à la langue grâce à la DNL. Ces témoignages rejoignent les constats qui

¹⁴ Ou sur impulsion rectorale, comme dans l'académie de Rennes, où, sur les 205 sections européennes implantées en collège, 82 offrent un enseignement dans une, voire deux DNL.

ont pu être faits lors d'autres enquêtes, au niveau du lycée, quant aux bénéfices de l'enseignement d'une discipline en langue étrangère¹⁵.

1.2.2. L'apport le plus manifeste de chacun des deux dispositifs réside dans les effets sur les attitudes et la motivation des élèves

Il s'agit « d'élèves curieux, ouverts et motivés », les enseignants rencontrés sont unanimes sur ce constat, qu'il convient de relativiser pour deux raisons principales. L'enseignement spécifique de langue est en général dispensé dans des groupes de plus petite taille (24 élèves maximum) que les classes entières. Par ailleurs, les sections européennes, plus sélectives, sont, à l'exception de l'anglais, rarement totalement remplies. La seconde raison tient à l'origine sociale de ces élèves (cf. *infra* § 1.3.4). Cependant, la mission souligne que le profil scolaire de ces élèves ne doit pas être réduit au seul jeu du déterminisme social.

Les élèves interrogés sont les premiers à mettre en avant les « bonnes conditions de travail » dont ils bénéficient. Les élèves des sections bi-langues sont tous très satisfaits et ne regrettent pas d'avoir choisi l'apprentissage de deux langues dès la sixième. Ils donnent les arguments des adultes ou ceux entendus dans leurs familles. À la question de l'utilité de suivre ce cursus qui demande plus de travail, ils répondent que parler anglais est « un plus » dans la vie et pour la carrière professionnelle, permet de mieux comprendre le monde, permet les échanges, permet de mieux intégrer des filières sélectives, etc.

Les élèves portent à peu près tous le même discours. Majoritairement, les élèves de SELO veulent pouvoir continuer ce parcours, tout particulièrement ceux des sections anglais « car ce sont généralement de bonnes classes », disent-ils. Ces « bonnes classes » sont plus motivantes et ont un meilleur rythme. Pour eux, le fait d'avoir des heures en plus est un avantage, donne l'habitude de travailler davantage. Qu'ils soient élèves de section bi-langues ou de SELO, ils relèvent que, dans les séances d'enseignement de ces sections, le comportement est plus calme et travailleur. Les élèves de SELO se sentent meilleurs que leurs camarades en classe normale.

Ils affirment que la classe bi-langues ou la section européenne est « un investissement de soi-même qui porte vers une habitude de travail », qu'« être bon élève dans une discipline amène à être bon élève dans les autres matières ». Ils remarquent aussi, de façon plus utilitaire, que « cela permet d'augmenter sa moyenne » ou encore « d'avoir des points au bac ».

Le temps supplémentaire en langue est utilisé pour travailler de manière plus active, car il se fait en petit groupe. Ils ont bien le sentiment que la section européenne est faite pour ceux qui sont plus motivés. Ceux qui s'y retrouvent sont là « pour apprendre plus et approfondir [*l'anglais*]. Cela fait deux heures en plus. Le niveau d'anglais est plus exigeant, mais le rythme est plus cool ».

Les élèves sont partagés entre une préférence pour les classes de niveau qui avancent plus vite, ne comptent pas de perturbateurs et leur ventilation entre plusieurs divisions. Quand ces élèves sont regroupés dans la même classe, entre eux, la perception diffère. Cela donne une classe dans laquelle les élèves se perçoivent au-dessus des autres.

¹⁵ Voir, par exemple, *L'enseignement des sciences physiques et chimiques dans les sections européennes ou de langues orientales (SELO)*, rapport IGEN n° 2007-103, novembre 2007, ou *Les sciences de la vie et de la Terre, une discipline enseignée en langue étrangère*, rapport IGEN n° 2010-135, novembre 2010.

Ils apprécient majoritairement l'architecture choisie récemment par les chefs d'établissement qui ont préféré ne plus constituer des divisions avec les seuls élèves des classes bi-langues ou des sections européennes. Ils ont néanmoins conscience de faire partie des bons élèves (les têtes de classe) mais disent aider volontiers leurs camarades moins performants en langue.

1.2.3. Des effets limités sur les pratiques pédagogiques des enseignants

Dans les collèges visités, la dimension bi-langues n'a pas vraiment incité les professeurs à réfléchir aux croisements et aux rapprochements entre les langues, ni transformé leur approche initiale¹⁶. Ceux d'entre eux qui enseignent en section européenne affirment pourtant que leur enseignement dans cette section diffère de celui qu'ils dispensent aux autres élèves. Ils précisent que l'effectif limité de la classe européenne permet de travailler différemment, de susciter davantage d'interaction orale, d'approfondir les aspects culturels. Il est vrai que dans les classes européennes, les professeurs disent faire ce qu'ils ne font pas avec les autres classes : « On ne s'attarde pas sur des faits de langue, on demande aux élèves de faire un exposé sur un sujet choisi, de prendre la parole, on approfondit parfois ce qui est vu dans la classe normale sur des sujets de société, on peut s'intéresser à la littérature. »

Si les professeurs disent souvent travailler sur des projets interdisciplinaires, il n'existe cependant que très peu de concertation sur la pédagogie de la langue. Les professeurs n'ont pas non plus mis en place de construction ni de progression pédagogique commune au sein de la section européenne. On y trouve rarement des pratiques de co-enseignement ou de sensibilisation à la DNL en prévision d'une poursuite (pas toujours garantie, on l'a vu) en SELO de lycée. La progression mise en place diffère peu de celle proposée pour l'enseignement de la LV1 traditionnelle. Peu de professeurs tiennent compte de l'enseignement de l'autre langue dans leur propre démarche, tant au plan didactique qu'au plan pédagogique. La concertation entre professeurs qui enseignent des langues différentes reste embryonnaire. Les professeurs ne travaillent pas en équipe. Les transferts entre langues ne sont pas organisés et dépendent, quand ils existent, de la qualité et des hasards des relations personnelles.

Si l'on excepte certains tests d'accès aux dispositifs, tests parfois sophistiqués (cf. *infra* § 1.3.3), les enseignants ne procèdent pas à des évaluations qui, en début et/ou en fin d'année (par exemple), viseraient à positionner les élèves en référence aux niveaux du CECRL, compétence langagière par compétence langagière.

Si le terme et la notion de « sections bi-langues » disparaissaient, il serait toutefois souhaitable que de bonnes pratiques interlinguistiques et interculturelles soient appliquées au couple « anglais + autre langue » tout au long du parcours plurilingue des élèves. À ce sujet, la question de fond est la suivante : comment transformer les effets induits par le caractère particulier, privilégié et quasi-dérogatoire d'un dispositif de niche en une véritable disposition générale, partagée par l'ensemble des professeurs de langues vivantes, quelle que soit la langue qu'ils enseignent¹⁷ ?

¹⁶ Sur ces questions, voir *Enseignement et apprentissage de deux langues : quelles synergies ?* Rapport IGEN n° 2011-120, novembre 2011, groupe des langues vivantes, rapporteurs Caroline Pascal et Antoine Mioche.

Voir également *Les dispositifs bi-langues*, rapport IGEN n° 2004-123, juillet 2004, groupe des langues vivantes, rapporteurs Francis Goullier et Annie Scoffoni.

¹⁷ La mission de 2008 posait la même question, en constatant que l'enseignement parallèle de deux langues vivantes en sixième et cinquième ne lui semblait pas avoir influencé les pratiques de façon significative, pas davantage qu'il ne le fait en quatrième d'ailleurs, dans le schéma classique : « Il est par contre intéressant de constater que l'on pose aujourd'hui la

1.2.4. Deux réalités coexistent lorsqu'il s'agit de l'effet de ces dispositifs sur la mixité sociale des établissements

Les établissements sont très attirés par ces dispositifs linguistiques qui constituent bien souvent le fleuron de leur offre de formation, au-delà des enseignements obligatoires. Le développement de ces dispositifs répond donc moins à une impulsion académique qu'à une politique d'établissement que les instances académiques cherchent à encadrer dans une cohérence de carte académique des langues.

Dans les centres villes des grandes agglomérations où le choix entre plusieurs établissements est à la fois possible et relativement ouvert, c'est la concurrence entre établissements, y compris privés sous contrat qui, souvent, conduit les collèges publics à installer ces dispositifs.

S'agissant des collèges relevant de l'éducation prioritaire, la présence de cette offre linguistique particulière est encore plus vitale que pour les autres établissements. Il s'agit de contrecarrer les phénomènes de fuite des catégories sociales moyennes et favorisées. Ainsi, certaines stratégies académiques ont conduit à installer dans tous les collèges classés en éducation prioritaire au moins une classe bi-langues et une section européenne. Dans ces collèges, les élèves en parcours bi-langues ou en section européenne relèvent certes moins souvent des catégories les plus défavorisées que le reste des élèves, mais la présence de ces dispositifs, dès lors que leurs élèves sont répartis dans plusieurs divisions, participe à la mixité sociale de l'établissement et favorise un effet d'entraînement positif au sein des classes.

1.3. Des dispositifs de plus en plus attractifs, notamment pour les catégories sociales favorisées

1.3.1. Les effectifs pour chacun des deux dispositifs sont en hausse régulière

Les classes/sections bi-langues se sont développées régulièrement depuis la rentrée scolaire 2002. Si elles concernaient 5,4 % des élèves de sixième en 2004, elles en touchent 13,9 % en 2011, 14,9 % en 2012 et 15,9 % en 2013 (source : RERS¹⁸).

Les sections européennes ou de langues orientales, mises en place à compter de la rentrée scolaire 1992, se sont développées un peu moins rapidement. Elles concernent peu les élèves de sixième et de cinquième, moins de 1 % des effectifs. Elles démarrent en classes de quatrième. Elles réunissaient 10,2 % des élèves en classe de troisième en 2012 et 10,6 % en 2013 pour 6,6 % en 2006 (source : RERS).

1.3.2. La répartition sur le territoire n'est pas homogène

Le degré de développement des classes/sections bi-langues est inégal selon les académies. En témoignent le tableau et la carte ci-après.

question de l'apprentissage simultané de deux langues alors qu'elle n'a jamais véritablement été posée aux niveaux quatrième et troisième », où cette simultanéité est très ancienne.

Plan de rénovation de l'enseignement des langues – Développement progressif de la langue vivante 2 à partir de la classe de 5^e, rapport IGEN, groupe des langues vivantes, n° 2008-059, p. 6.

¹⁸ *Repères et références statistiques*, DEPP.

Académies	Nombre collèges*	% collèges	Nombre élèves	% élèves	% allemand	% espagnol	% italien	% autres**
Aix-Marseille	139	66,20	7 461	13,80	10,01	0,40	2,50	0,62
Amiens	137	79,20	5 416	13,30	12,30	0,70	0,00	0,33
Besançon	92	83,64	4 651	19,85	19,20	0,29	0,31	0,23
Bordeaux	119	46,66	5 768	09,64	5,29	3,61	0,00	0,74
Caen	76	51,7	2 505	09,30	7,00	1,60	0,30	0,40
Clermont	80	57,6	2 257	09,60	8,00	1,10	0,40	0,20
Créteil	306	86,00	11 841	12,80	11,00	0,80	0,40	0,60
Dijon	119	74,80	4 411	14,20	13,50	0,55	0,12	0,30
Grenoble	219	89,80	15 271	12,10	9,30	0,30	2,50	0,07
Lille	252	77,30	9 167	12,12	9,80	1,20	0,20	1,00
Limoges	40	51,94	1 372	10,13	9,46	1,29	0,00	0,00
Lyon	302	79,80	10 132	25,51	18,93	0,87	4,28	1,42
Montpellier	169	85,35	12 917	24,70	7,00	17,00	0,35	0,35
Nancy-Metz	198	88,79	14 785	32,96	32,12	0,25	0,43	0,16
Nantes	209	87,7	6 417	19,72	12,20	3,70	3,20	0,62
Nice	79	55,60	4 635	11,50	4,80	0,20	5,30	1,10
Orléans-Tours	150	64,93	5 852	11,30	9,39	1,61	0,00	0,29
Paris	100	90,00	6 335	11,30	7,00	1,90	0,50	1,60
Poitiers	101	63,10	4 259	12,90	9,20	3,40	0,10	0,20
Reims	85	67,46	3 654	14,40	13,00	1,00	0,20	0,20
Rennes	148	70,00	5 600	12,00	8,00	0,00	0,00	4,00
Rouen	145	72,86	5 649	14,40	12,80	1,40	0,00	0,30
Strasbourg	215	100,00	20 491	58,60	58,60	0,00	0,00	0,00
Toulouse***	97	40,40	2 940	10,80	3,20	7,10		0,50
Versailles	243	57,47	9 710	16,10	14,10	1,00	0,10	0,90
TOTAL	3 528	70,21	164 689	12,97				

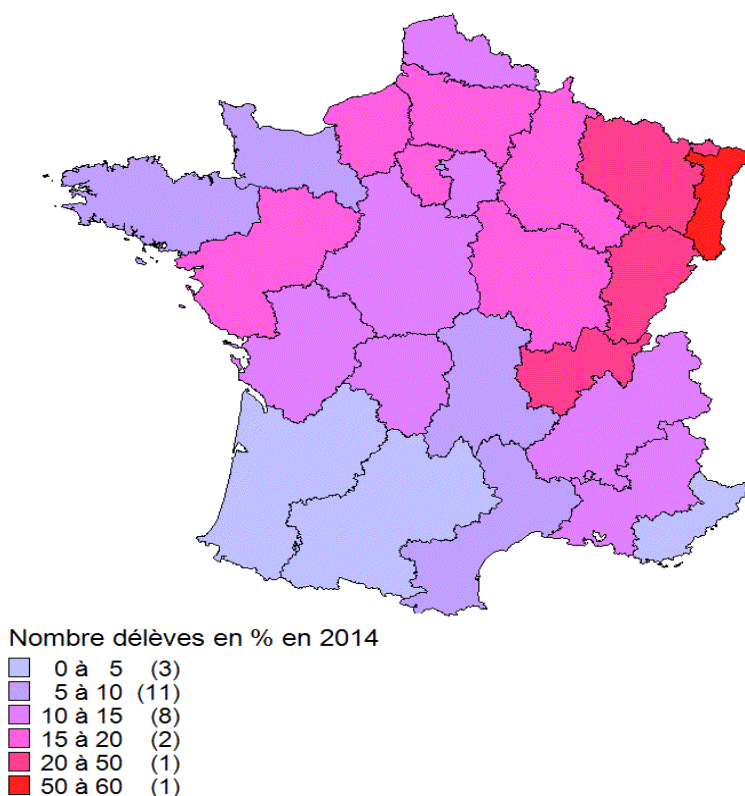
Source : Enquête de la mission auprès des académies – base déclarative

* Certains collèges proposent plusieurs classes/sections bi-langues. Ils ne sont comptés qu'une fois.

** Arabe, chinois, portugais, russe

*** L'académie de Toulouse expérimente la généralisation de la LV2 en cinquième, les classes bi-langues peuvent être maintenues en sixième.

Proportion par académie d'élèves dans les classes bi-langues



Source : Enquête mission auprès des académies - base déclarative.

Le degré de développement des sections européennes ou de langues orientales semble plus inégal entre les académies lorsque la totalité des effectifs de la quatrième à la terminale est prise en compte. La DEPP a mesuré le poids des élèves de SELO dans chaque académie à la rentrée 2013 (RERS 2014) : pour la France métropolitaine, ce poids varie de 4,1 % des effectifs dans l'académie de Créteil à 9,5 % dans l'académie de Montpellier.

S'agissant des seuls collèges, la situation est retracée dans le tableau et la carte qui suivent et dans celles en annexe 5.

Académies	Nombre élèves	% élèves	% anglais	% allemand	% espagnol	% italien	% portugais	% Autres*
Aix-Marseille	5 873	8,61	44,05	20,28	16	18	0	0,67
Amiens	3 281	8,12	76,47	18,19	3,29	0,06	1,06	0,00
Besançon	1 855	8,19	68,46	11,59	12,34	1,78	0,00	5,82
Bordeaux	6 321	10,56	59,89	7,70	30,86	1,99	0,02	0,08
Caen	3 110	11,70	84,79	8,32	5,98	0,90	0,00	0,00

Clermont	4 137	17,62	71,50	6,67	18,46	3,36	0,00	0,00
Créteil	8 306	7,65	72,21	13,79	11,17	1,44	0,73	0,63
Dijon **	0	0	0	0	0	0	0	0
Grenoble	5 803	9.26	66,55	0,09	6,37	26,10	0,00	0,00
Lille	9 993	13,07	81,33	8,75	8,18	1,34	0,00	0,40
Limoges	896	6,62	80,69	6,80	12,5	0,00	0,00	0,00
Lyon	8 543	15.87	49,75	27,92	10,41	11,92	0,00	0,00
Montpellier	9 670	18.57	63,89	4,55	30,23	0,90	0,00	0,30
Nancy-Metz	5 001	11.11	18,83	61,27	12,37	7,51	0,00	0,00
Nantes	10 466	19.24	77,09	7,02	12,63	1,30	0,00	2,20
Nice	4 877	11.58	49,74	4,49	23,56	22,20	0,00	0,00
Orléans-Tours	5 447	10.28	81,62	5,14	12,61	0,62	0,00	0,00
Paris	4 328	15.39	43,32	19,01	20,17	3,90	4,11	9,47
Poitiers	2 330	6.89	72,83	9,22	16,60	1,33	0,00	0,00
Reims	2 080	6.50	54,37	26,87	17,50	1,34	0,00	0,00
Rennes	4 510	10.25	53,85	19,66	24,79	1,71	0,00	0,00
Rouen	5 463	13.98	81,03	7,10	9,61	1,48	0,77	0,00
Strasbourg	11 115	32.23	56,45	39,49	3,58	0,00	0,05	0,00
Toulouse	3 526	6.39	42,11	10,91	44,92	1,50	0,00	0,05
Versailles	14 994	13.63	63,60	17,20	18,20	0,17	0,82	

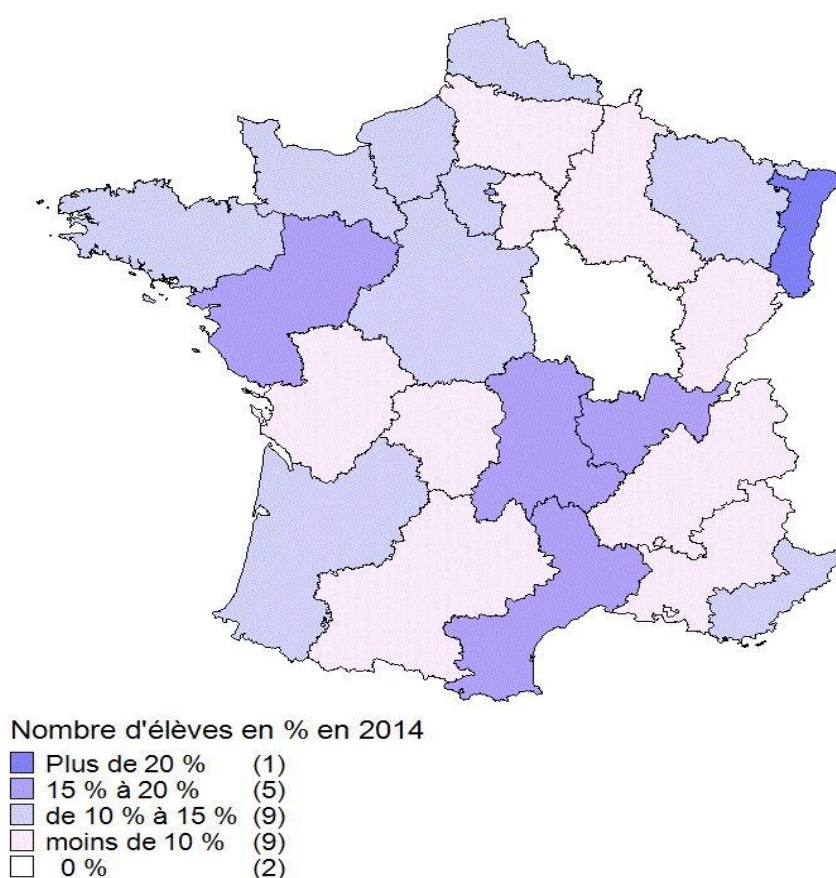
Source : Enquête mission auprès des académies – base déclarative

* Néerlandais et russe, pour les langues européennes et, pour les langues orientales, arabe, chinois, japonais et vietnamien

** L'académie de Dijon présente la particularité d'avoir supprimé, en 2010, tout financement pour les sections européennes de collège, ainsi que toute référence officielle à leur existence. Semblent subsister, dans certains établissements, sur moyens propres, une offre résiduelle et officieuse d'enseignements dits « pré-euro ».

De très fortes disparités existent entre les 6 % d'élèves scolarisés en section européenne des académies de Toulouse et Reims et les 19 % des académies de Nantes et de Montpellier.

Proportion par académie d'élèves de collège en section européenne ou de langues orientales



Source : Enquête mission auprès des académies - base déclarative.

1.3.3. Des modalités d'accès fort variables

Sur ce point, il convient de rappeler que, dans les textes, l'entrée dans l'un ou l'autre des deux dispositifs n'est pas fondée sur la sélection.

Pour les classes bi-langues

L'accès se fait en classe de sixième. Il existe en règle générale un contact, au travers du dossier scolaire dans le cadre de la liaison école-collège, entre les professeurs des écoles et le professeur de langue du collège, parfois avec le CPE. C'est un travail entre enseignants du premier et du second degrés qui est rarement formalisé dans une fiche de liaison. Parfois, l'école de rattachement émet un avis en fonction de la validation des compétences et de la posture dans le travail. Le plus souvent, la décision d'admission appartient en théorie au principal du collège. La plupart des principaux ratifient les décisions des enseignants. Cependant, certains principaux se réservent le droit de décider de l'admission, sur la base de critères autres que scolaires, y compris en pratiquant une sorte de discrimination positive pour des élèves issus de catégories sociales défavorisées.

Lorsque le taux de pression est nul ou très faible, il n'y a aucune sélection. Ces classes/sections sont le plus souvent alimentées par des élèves qui y poursuivent l'apprentissage de la langue qu'ils pratiquaient en primaire. Mais il n'est pas rare qu'elles accueillent des élèves qui n'avaient pas étudié de langue vivante autre que l'anglais en primaire. Lorsqu'il y a un taux de pression, les résultats scolaires, la capacité à faire des efforts, la capacité des familles à accompagner ces élèves deviennent discriminants et ne permettent pas à la plupart des élèves issus de catégories sociales défavorisées d'accéder à la classe/section bi-langues.

Pour les sections européennes ou de langues orientales

Il n'existe aucun critère d'admission dans les SELO qui ne connaissent pas de taux de pression. Dans ce cas, la section recrute, conformément au principe de la circulaire de 1992, des élèves volontaires sur la base de leur motivation. Et ce ne sont pas forcément des élèves issus d'une classe bi-langues. Pour les sections pour lesquelles existe un taux de pression, l'entrée dans le dispositif repose sur un choix de l'établissement, pour ne pas dire un tri, qui va bien au-delà d'une décision ou d'un avis pris en conseil de classe.

Le recrutement peut alors se faire sur la base d'une lettre de motivation de l'élève, puis d'un accord des parents. Quand les demandes sont en nombre limité, sont appréciés la motivation, le niveau scolaire et le comportement. Quand la section ne manque pas de candidatures, non seulement la motivation et la volonté de communiquer en classe, la capacité de travail sont prises en compte mais aussi l'ensemble des bulletins est examiné. Les élèves concernés sont alors très critiques sur la façon dont leur collège opère ce choix, le premier critère n'étant pas la motivation mais la moyenne générale, principalement pour les sections européennes anglais. Ils estiment que certains, nettement moins motivés, sont choisis alors que d'autres étaient bien plus intéressés par la langue et n'ont pas été retenus.

Dans plusieurs des établissements visités, le mode de recrutement de la section européenne est encore plus sophistiqué. Celle-ci recrute sur une sélection en fin de cinquième : un test est ouvert à tous les élèves de l'établissement, sans tenir compte de leur parcours antérieur. Dans un établissement, les élèves peuvent préparer ce test avec des exemples d'épreuves mis en ligne, par le professeur, dans un blog sur le site de l'établissement. Dans un autre, l'évaluation construite à cet effet par les professeurs combine une sorte de contrôle continu sur l'ensemble de l'année scolaire de cinquième et un test en fin d'année (en trois épreuves distinctes : compréhension écrite, compréhension orale, expression orale). Avec un tel système, contrairement à ce que prévoient les textes, l'accès à la classe européenne anglais n'est ouvert qu'en théorie aux élèves qui intègrent le collège en quatrième car, non préparés, ils ont des difficultés à passer ce test de sélection.

1.3.4. Les catégories sociales favorisées sont surreprésentées dans ces dispositifs

D'une manière générale, le constat fait par la mission est celui d'une surreprésentation des catégories sociales favorisées dans les deux dispositifs, écart plus marqué en section européenne ou de langues orientales qu'en classes/sections bi-langues, et à l'intérieur des SELO nettement plus marqué pour les sections européennes anglais que pour les autres. Cet écart dans le poids relatif de chaque catégorie peut s'élever jusqu'à 20 points (cf. annexe 6).

Même dans les collèges relevant de l'éducation prioritaire qui comptent 70 % à 75 % d'élèves boursiers, la section européenne accueille moins d'élèves boursiers issus des catégories sociales défavorisées que le reste de l'établissement.

Dans tous les cas, cependant, la présence d'un dispositif linguistique comme le parcours bi-langues ou la SELO participe indéniablement à une meilleure attractivité du collège, facteur de mixité sociale pour les établissements classés en éducation prioritaire. En outre, dès lors que les élèves scolarisés dans ces dispositifs sont répartis pour les autres enseignements dans plusieurs classes, ils y constituent une tête de classe, au bénéfice de tous.

1.4. Les coûts actuels des dispositifs

1.4.1. Estimation du coût au niveau macro-économique des deux dispositifs

La DGESCO, dans un document de travail interne récent qu'elle a mis à la disposition de la mission et qui s'appuie sur l'analyse des bases relais 2012, a estimé le coût des classes/sections bi-langues à 394 ETP pour les collèges publics, et le coût des sections européennes ou de langues orientales à 808 ETP.

Si le coût de chaque dispositif est rapporté au nombre d'élèves concernés, le coût des classes/sections bi-langues est beaucoup plus modéré que celui des SELO, 394 ETP pour les 14,9 % d'élèves dans les classes de sixième et cinquième avec parcours bi-langues et 808 ETP pour les 10,2 % d'élèves de sections européennes ou de langues orientales en collège (cette estimation des élèves concernés à la même rentrée scolaire de 2012 est faite à partir des données de RERS 2013).

1.4.2. Exemples d'estimation de coût pour les académies

Comparer les académies entre elles par le moyen du coût des deux dispositifs n'a pas de sens, du fait que le degré de développement de chacun des dispositifs est différent d'une académie à l'autre et que les normes et modalités de financement varient d'une académie à l'autre, voire d'un département à l'autre au sein d'une même académie.

		Lyon	Nice	Paris	Rennes	Strasbourg	Toulouse
DISPOSITIFS BI-LANGUES	Heures bi-langues	1 504	463	757	465	1 322	504
	Nbre d'élèves	10 132	4 635	6 100	5 600	20 491	2 940
	H/E	0,15	0,10	0,12	0,08	0,06	0,17
SELO	Heures SELO	914	552	400	468	279	540
	Nbre d'élèves	8 543	4 905	4 165	4 510	11 115	3 526
	H/E	0,11	0,11	0,08	0,10	0,03	0,15
TOTAL	Heures total	2 418	1 015	1 157	933	1 601	1 044
	Nbre d'élèves	18 675	9 512	10 265	10 110	31 606	6 466
	H/E	0,13	0,11	0,11	0,09	0,05	0,16

Dans l'académie de Lyon, le coût cumulé des deux dispositifs s'élève donc à 134 ETP (plafond d'emplois 15 540), soit 1,82 % de la DHG allouée aux collèges publics et 9,74 % de la DHG distribuée au titre de l'enseignement des langues vivantes au collège.

Dans l'académie de Strasbourg, la comparaison avec le coût du bilinguisme (enseignement en allemand et en français à parité horaire) montre que ces dispositifs consomment 90,9 ETP (plafond d'emplois 10 010 ETP) contre 87,3 ETP, soit sensiblement le même coût. Et le contexte est celui d'une académie où tous les collèges offrent au moins une classe bi-langues et où 58,6 % des élèves suivent un enseignement bi-langues, alors que la moyenne nationale est de 16 %.

Dans l'académie de Rennes, les deux dispositifs coûtent 52 ETP (plafond d'emplois 13 410), alors que l'enseignement du breton coûte 65 ETP, et l'expérimentation de la LV2 en cinquième coûte, cette année, 12 ETP pour 36 collèges.

1.4.3. Estimation des coûts au niveau des établissements

Les modalités de financement diffèrent entre les classes/sections bi-langues et les sections européennes ou de langues orientales.

Le financement des classes/sections bi-langues relève de l'autonomie de l'établissement. Il n'y a pas de dotation académique fléchée, le volume horaire est donc arrêté par l'établissement dans le cadre de la DHG qui lui a été allouée. Les horaires de langues peuvent varier sensiblement, particulièrement en classe de sixième. La mission a rencontré des collèges dont le projet d'établissement est centré sur l'ouverture à l'Europe, qui consacrent 4 + 3 heures par semaine à leur classe de sixième bi-langues, soit deux heures de plus que d'autres collèges qui leur consacrent 5 heures¹⁹.

En revanche, le financement des SELO relève le plus souvent d'une dotation académique qui respecte les horaires réglementaires, soit 2 heures de langue renforcée par semaine et par niveau de la section. Malgré tout, la mission a également pu constater des variations de coût entre un établissement qui sur-finance la DNL à 2 heures ou un autre qui ne la finance pas, ou en fonction du taux de remplissage de la section, telle académie ne finançant qu'une heure de langue renforcée lorsque l'effectif est inférieur à 15 élèves.

Dans l'académie de Lyon, un collège offrant deux classes bi-langues dès la sixième avec 4 heures pour l'anglais et 3 heures pour l'allemand et deux sections européennes dès la quatrième avec 2 heures de langue renforcée supporte un coût de 10 heures pour une DHG de 440 heures. Dans l'académie de Strasbourg, un collège qui offre une section bi-langues avec 3 heures pour chaque langue et une section européenne avec 1 heure de langue renforcée et 1 heure de DNL en mathématiques, y consacre 9 heures pour une DHG de 840 heures. Dans l'académie de Rennes, pour un collège comportant une classe bi-langues dès la sixième avec 4 heures d'anglais et 3 heures d'allemand, et une section européenne dès la quatrième avec 1 heure d'assistant de langue et 1 heure de DNL en histoire-géographie, le coût est de 8 heures pour une DHG de 880 heures.

¹⁹ Ces disparités horaires avaient déjà été constatées lors des enquêtes précédentes conduites par l'IGEN (rapports n° 2011-120 et n° 2004-123, *ibid.*).

Cependant, l'autorité académique aura plus de facilité à retracer les heures versées au titre des SELO que celles qui financent les classes/sections bi-langues, puisque ces heures relèvent de la marge d'autonomie de chaque établissement.

De ces observations, il est possible de tirer les conclusions suivantes. Ces deux dispositifs ne concernent certes pas la totalité des élèves mais :

- les classes/sections bi-langues préservent une forme de diversité dans l'enseignement des langues et une forme de mixité sociale dans les établissements les moins favorisés. Sans la présence de ces classes bi-langues en sixième, il y aurait rupture dans le parcours scolaire linguistique pour toutes les langues autres que l'anglais ;
- les sections européennes ou de langues orientales en collège montrent l'intérêt d'un enseignement en DNL lorsqu'il existe et qu'il est pratiqué avec professionnalisme. Elles souffrent cependant d'un déficit de continuité avec le lycée.
- si les SELO de collège devaient être maintenues, il faudrait en réserver la dénomination et en limiter l'existence à celles qui conduisent, dans la même langue, à une SELO de lycée et qui reposent sur de véritables échanges et actions de partenariat avec l'étranger.

Il faudrait également en revoir la définition et la finalité : elles peuvent difficilement continuer à exister sur le seul mode de l'approfondissement linguistique, elles doivent comprendre une part de langue renforcée et une part de DNL.

Leur suppression²⁰ pourrait être envisagée seulement à trois conditions :

- prévoir, dans la future organisation du collège rénové, l'introduction d'une part raisonnable et raisonnée de « DNL pour tous » ;
- envisager, au sein des futurs enseignements individualisés du collège rénové (hors enseignements de tronc commun), une réponse à la demande d'approfondissement linguistique, demande qui est prise en compte et fait partie de l'offre au niveau du lycée, qu'il s'agisse des SELO ou de l'enseignement de langue vivante approfondie (LVA) ;
- consolider, tant au plan réglementaire qu'au plan de leur positionnement et de leur rôle dans les politiques linguistiques académiques, les SELO de lycée.

2. Propositions pour que le collège contribue davantage à l'amélioration de la maîtrise de deux langues vivantes étrangères par tous les élèves

2.1. Favoriser la continuité des parcours et préserver la diversification par une consolidation de la carte des « pôles linguistiques »

Il faut tout d'abord rappeler une évidence : avant le collège, il y a l'école. Toute action entreprise et toute modification apportée à l'offre et à l'organisation des enseignements en langues vivantes au niveau du collège seraient vaines sans la poursuite des efforts d'amélioration dans ce même domaine

²⁰ Dans certaines académies, où leur carte n'existe plus, cette suppression viendrait clarifier la situation.

au niveau de l'école primaire, tant au plan quantitatif (volume horaire consacré à cet enseignement et fréquence des séances) qu'au plan qualitatif (formation des professeurs). Mais également, on l'a vu à propos des sections bi-langues, c'est à la charnière entre école et collège que se pose la question du maintien d'une certaine diversité dans l'offre linguistique. Une révision de l'architecture actuelle qui déplacerait vers l'amont de la scolarité le point de démarrage de l'apprentissage de la LV2 aura nécessairement des incidences sur la fragile diversification de la LV1 jusqu'ici sauvegardée. Ce déplacement inscrira encore plus clairement cette question de la diversité de la LV1 dans le lieu où elle se joue, ou se joue trop peu : celui de l'école primaire.

La question du choix de la langue étudiée à l'école n'a commencé à véritablement se poser qu'à partir de 1998, au moment de la généralisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères au cours moyen. Elle se posait moins au cours de la décennie précédente, période d'expérimentation d'une sensibilisation, puis d'une initiation aux langues vivantes à l'école élémentaire. Il n'est pas inutile de retourner aux deux circulaires successives de mise en place de cette généralisation.

Circulaire n° 98-105 du 11-5-1998 - BO n° 22 du 28 mai 1998

[...] La rentrée de 1998 marque le début d'une généralisation progressive de l'enseignement, à l'école primaire, d'une langue vivante choisie par les parents. Ce choix se fera en fonction des langues vivantes offertes en sixième dans le collège du secteur afin que soit assurée une continuité de l'apprentissage entre l'école et le collège. Je souhaite que, dès la rentrée scolaire de 1998, les élèves des classes de CM2 bénéficient d'un enseignement régulier de langue vivante. Pour septembre 1999, je vous demande d'étendre cet enseignement au CM1. Si cet enseignement leur est proposé pour la première fois, les parents choisiront la langue étudiée par leur enfant dans les classes de CM2 à la rentrée 1998 et dans celles de CM1 à la rentrée 1999. En revanche, et à titre transitoire, ce choix ne sera pas obligatoirement offert dans les classes où l'enseignement d'initiation à une langue étrangère (EILE) est actuellement implanté. Progressivement, tous les parents pourront choisir la première langue vivante étudiée par leur enfant selon des modalités identiques dans toutes les écoles.

Circulaire n° 99-093 du 17-6-1999 – BO n° 25 du 24 juin 1999

[...] I. 2 Le choix de la langue vivante étrangère étudiée

Le choix de la langue vivante étudiée au cours moyen est effectué par les parents qui se déterminent en fonction des langues vivantes proposées en sixième dans le collège du secteur. Il convient en effet que ne soit pas perdu de vue l'objectif de continuité des apprentissages entre l'école primaire et le collège. Seront donc offertes au niveau du cours moyen les langues vivantes existant en sixième et demandées par un nombre suffisant de parents. Des regroupements d'élèves, y compris de niveaux différents - CM1/CM2 -, à l'intérieur de la même école ou entre écoles voisines, peuvent être envisagés pour la constitution de groupes à effectifs suffisants.

On note que, dans ces deux circulaires, le choix des parents ne saurait être un choix dans l'absolu (comment pouvait-il et, aujourd'hui encore, comment pourrait-il en être autrement ?) et qu'il ne se conçoit que par rapport à l'offre située en aval. C'était donc à l'intérieur de cette offre future, celle du rendez-vous de leur enfant avec l'entrée au collège et la classe de sixième, que les parents des

élèves de l'école primaire étaient invités à « se déterminer ». C'est aujourd'hui encore, toujours largement le cas.

C'est à l'école primaire et dans le cadre de ce qu'elle est en mesure d'offrir en matière d'apprentissage des langues vivantes que se situent les véritables enjeux du plurilinguisme du système scolaire. C'est par l'école primaire et grâce à elle que la diversité linguistique déclarée et pratiquée par le système éducatif français sera un peu moins « théorique²¹ » ou « illusoire²² ». Certes, on ne saurait mésestimer le poids et la pression de la demande sociale en faveur de l'anglais, mais encore faudrait-il que le choix des familles et l'information qui devrait accompagner et éclairer ce choix deviennent un peu plus réalité. Restent à accomplir pour cela les progrès maintes fois préconisés dans la mise en place (écoles primaires bien évidemment comprises) de « pôles linguistiques » qui permettraient aux familles d'opter pour une langue autre que l'anglais. Ces progrès supposeraient que l'on envisage, dès l'inscription en école primaire, un système de dérogations pour les affectations au sein d'un bassin. Ils supposeraient également que l'on ait recours, pour les zones où les regroupements géographiques ou les mutualisations ne sont pas possibles, à des formules d'enseignement à distance ou des systèmes d'intervenants mobiles.

Pour ces questions relatives à la carte des langues, la mission suggère que soit dressé un état des lieux du fonctionnement des commissions académiques sur l'enseignement des langues vivantes étrangères (articles D. 312-24 à D312-28 du Code l'éducation). Ces commissions sont chargées « de veiller à la diversité de l'offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours de langues proposés, de diffuser une information aux établissements, aux élus, aux parents et aux élèves sur l'offre linguistique, d'actualiser cette offre en fonction des besoins identifiés et de vérifier l'adéquation de l'offre de langues avec les spécificités locales ». Trois ans après leur instauration, l'inspection générale écrivait : « S'il est une mesure de la loi d'orientation qui a eu peu d'impact sur la politique linguistique des recteurs, c'est bien la commission académique sur l'enseignement des langues. Hormis de rares académies où son rôle semble bien défini et son action effective [...], elle est dans la plupart des cas, au mieux installée, mais totalement inopérante.²³ » Le simple fait que la disposition de l'article D. 312-28 qui stipule que « la commission académique sur l'enseignement des langues est réunie au moins deux fois par an » ne soit pleinement respectée dans aucune des six académies visitées cette année par la mission (une seule réunion annuelle ou aucune) pose la question de savoir si cet organe consultatif et, avec lui, les « vœux » qu'il était censé formuler « sur toute question relative à l'enseignement de langues vivantes étrangères dans l'académie » et « les propositions d'aménagement de la carte académique des langues » qu'il était invité à émettre ne méritent pas de passer tout bonnement aux oubliettes des réformes inabouties.

À propos de l'école primaire, la mission tient par ailleurs à rappeler que, là où les hasards des compétences linguistiques des professeurs des écoles le permettent, le partage entre deux langues de l'horaire dû aux élèves (1 heure 30 par semaine) peut difficilement garantir (à raison de 45 minutes par langue) l'atteinte des objectifs fixés par les programmes : ce partage dénature l'enseignement exigé en le cantonnant au rang de simple initiation.

²¹ *Pilotage et cohérence de la carte des langues*, rapport IGEN n° 2005-019, avril 2005. Voir 3.1., pp. 34-39, « La réalité de la diversité linguistique ».

²² « Quelle politique linguistique pour quels enseignements de langues vivantes ? », Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 19, octobre 2005.

²³ *Plan de rénovation de l'enseignement des langues – Développement progressif de la langue vivante 2 à partir de la classe de 5^e*, rapport IGEN n° 2008-059, groupe des langues vivantes, p. 7.

2.2. Commencer, plus tôt qu'en classe de quatrième, l'apprentissage de la deuxième langue vivante dans le cadre du collège rénové

S'agissant de la LV2, le paysage observé est disparate. On ne peut que constater qu'en permettant de choisir un début d'apprentissage en sixième, en cinquième ou en quatrième, le système offre aux élèves des parcours de durées diverses, qui s'échelonnent de deux à quatre ans, pour un niveau de maîtrise en fin de collège (A2) qui est théoriquement le même pour tous²⁴.

Dans ce contexte, on peut s'interroger sur l'opportunité, pour la majorité des élèves (ceux qui relèvent encore du régime ordinaire et historique), de maintenir en classe de quatrième la découverte de leur seconde langue vivante. L'avancement de ce rendez-vous semble justifié et logique si l'on veut :

- tenir compte de l'allongement du cursus en LV1 (appelé à commencer dès le CP) ;
- ne pas renoncer, du simple fait de cet allongement, à l'objectif de « maîtrise d'au moins deux langues vivantes étrangères à des niveaux de compétences comparables [d'une langue à l'autre] pour tous les élèves à la fin des études secondaires », cet objectif étant consubstantiel de l'objectif de plurilinguisme ; y renoncer reviendrait à accepter l'idée que les compétences que l'on peut acquérir en LV2 sont inévitablement d'un niveau inférieur à celles que l'on acquiert en LV1, à savoir, pour 95 % des élèves... l'anglais ;
- tirer le meilleur profit possible du bénéfice qu'il y a à apprendre deux langues simultanément, attesté non seulement par toutes les études mais également par les propos et l'attitude des élèves que la mission a pu rencontrer ;
- continuer à mettre l'accent sur l'acquisition des compétences orales ;
- et surtout, rétablir (par rapport à la situation créée par les bi-langues) une égalité de traitement entre les élèves.

C'est d'ailleurs ce qu'écrivait, dès 2008, le groupe des langues vivantes de l'inspection générale de l'éducation nationale : « La classe de quatrième n'est pas le moment le plus opportun pour commencer l'apprentissage d'une langue vivante²⁵. » Ce constat figurait parmi ceux d'une étude consacrée à la mise en œuvre d'une des préconisations de la circulaire²⁶ de rentrée 2007 : « L'apprentissage [...] de la seconde langue vivante pourra se développer progressivement en classe de cinquième dans un cadre expérimental. »

Sur la base des observations qu'ils recueillirent dans huit académies, sur lesquelles une seule avait clairement opté pour cet apprentissage de la LV2 dès la classe de cinquième, les inspecteurs généraux se gardèrent de trancher mais leur conclusion pencha davantage en faveur d'une généralisation des sixièmes bi-langues, solution qui mettrait fin à une situation « hétéroclite et peu égalitaire ».

²⁴ Plan de rénovation de l'enseignement des langues – Développement progressif de la langue vivante 2 à partir de la classe de 5^e, rapport IGEN n° 2008-059, p. 8.

²⁵ Plan de rénovation de l'enseignement des langues – Développement progressif de la langue vivante 2 à partir de la classe de 5^e, rapport IGEN n° 2008-059, groupe des langues vivantes, p. 6.

²⁶ « Préparation de la rentrée 2007 », circulaire n° 2007-011 du 9-01-2007, publiée au BOEN n° 3 du 18-01-2007.

2.3. Modifier les conditions d'apprentissage des langues vivantes

Un simple déplacement du curseur pour l'introduction de la LV2, qu'il soit d'un cran (classe de cinquième) ou de deux (classe de sixième), ne saurait, à lui seul, produire les effets d'une efficacité accrue. Ce déplacement devra bien évidemment s'accompagner d'autres changements organisationnels.

La mission propose que soient explorées les deux options suivantes qui (les situations et les objets observés étant de même nature) reprennent ce que recommandaient les auteurs du rapport *Enseignement et apprentissage de deux langues : quelles synergies ?*²⁷ :

- la globalisation des horaires des deux langues vivantes à l'intérieur de chacun des niveaux concernés du cursus de collège ; cette organisation de l'enseignement des deux langues prend appui sur la notion de « périodes intensives », maintes fois préconisées²⁸, ainsi que sur la facilité et la souplesse offertes par les barrettes horaires que l'on trouve parfois inscrites à l'emploi du temps des groupes bi-langues ; l'idée est simple puisqu'elle se résume, dans un premier temps, à globaliser les horaires dans les deux langues pour offrir aux élèves un enseignement intensif alterné dans une langue, puis dans l'autre ; les « périodes intensives » (d'une durée, par exemple, de six semaines pendant les deux premiers trimestres de l'année scolaire) consistent à dispenser, à coût par conséquent constant, cinq heures de cours par semaine dans une langue et seulement une heure hebdomadaire dans l'autre (afin de « ne pas perdre le contact » avec cette dernière) ; les buts recherchés sont, en particulier, d'accroître l'immersion et de favoriser, en l'intensifiant, la pratique de l'oral, tant en compréhension qu'en expression ;
- l'organisation de séances plus courtes que la norme actuelle de 55 mn pour permettre une plus grande fréquence des séances hebdomadaires et une meilleure répartition de ces séances dans la semaine de l'élève ; il est ainsi possible de passer de trois séances hebdomadaires d'une heure à quatre séances de 45 minutes pour chaque langue, ce qui représente un gain d'une séance sans pour autant modifier le volume horaire global de six heures pour les deux langues ; de plus, si l'on place les séances de langue (LV1 et LV2) l'une derrière l'autre dans l'emploi du temps des élèves, on offre à ces derniers un bain linguistique de quatre fois 1 heure 30 (4 x 45 minutes x 2).

Qu'ils se combinent ou non, ces deux aménagements plaident en faveur de l'organisation des séances de langues en barrettes horaires contigües qui, par simple permutation de séances entre professeurs, peuvent permettre, en disposant d'un temps d'activité plus long, la préparation ou la réalisation de projets faisant appel aux langues et cultures étrangères.

2.4. Accroître le temps d'exposition à la langue et mettre les élèves en situation d'utiliser la langue/les langues qu'ils apprennent

C'est là un impératif qui, lui aussi, a fait l'objet de nombreuses recommandations précédentes. On peut se référer notamment au rapport *Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des*

²⁷ Rapport IGEN n° 2011-120, novembre 2011, groupe des langues vivantes, rapporteurs Caroline Pascal et Antoine Mioche.

²⁸ Entre autres textes officiels, par la circulaire n° 2006-093 du 31-05-2006, parue au BOEN n° 23 du 8-06-2006 et par la circulaire n° 2010-008 du 29-01-2010, parue au BOEN spécial n° 1 du 4-02-2010.

*langues*²⁹. Comme son titre l'indique, ce rapport recense, décrit et analyse, au plan didactique et pédagogique, « les modes d'organisation qui :

- soit remodelent le temps et l'espace traditionnels de la classe de langues ;
- soit permettent, dans une sorte d'extension du domaine de la classe, de sortir de l'espace public du cours de langue, de l'accroître, et ainsi de redéfinir le temps de l'élève, du moins son temps privé de travail ;
- soit encore allient ou permettent d'allier les deux premiers critères et de les combiner dans une interaction constante guidée par l'enseignant. »

Il faut bien sûr, comme le recommandait ce rapport de 2009, continuer à œuvrer pour un recours plus systématique mais pleinement pensé aux outils numériques, domaine qui apparaît encore largement sous-exploité et trop souvent limité à la baladodiffusion (à en juger par les propos de certains des professeurs que la mission a rencontrés).

Mais la mission recommande avant tout que soit introduite dans le parcours des collégiens une part d'enseignement en langue d'une discipline non linguistique (DNL), voire, au pluriel, de disciplines non linguistiques. Recommandé par toutes les études et enquêtes européennes et internationales, l'enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère (l'EMILE – en anglais, CLIL, *Content and Language Integrated Learning*) devrait pouvoir être offert à tous les élèves, sans être nécessairement circonscrit à un dispositif et conditionné par l'appartenance à une section. On l'a vu (cf. *supra* 1.2.1.), un des paradoxes, un des anachronismes et une des faiblesses des actuelles SELO de collège tiennent au fait que le texte fondateur de 1992 leur a donné une simple fonction de « renforcement linguistique ». À une époque où l'apprentissage de la langue étrangère ne commençait véritablement, pour l'immense majorité des élèves, qu'en classe de sixième, une telle option pouvait paraître dictée par une sage prudence. Elle ne se justifie plus aujourd'hui et, accroissement des niveaux de compétences linguistiques aidant, rien ne devrait désormais s'opposer à ce que des collégiens bénéficient de cette approche interdisciplinaire, réglementairement³⁰ réservée aux lycéens de SELO.

Dans le même esprit, il faudra s'interroger sur la façon et les modalités selon lesquelles les collégiens pourraient bénéficier de temps et d'espaces dans lesquels pourrait se déployer une pédagogie de projet, pour des actions mettant en œuvre et en synergie plusieurs langues et/ou une langue et d'autres disciplines. Les domaines d'investigation, de réalisation et de création qui permettraient – dans et par la langue étrangère – de mettre les élèves en activité ne manquent pas : arts plastiques, chant, théâtre, écriture d'invention, poésie, reportages ou fictions vidéographiques, rencontres sportives, sciences expérimentales, sorties scolaires, etc.

Ces propositions, qui paraissent capitales aux yeux de la mission, induisent deux actions d'accompagnement :

- promouvoir la certification complémentaire de professeurs de DNL et mieux exploiter les compétences de ceux qui, titulaires de cette certification complémentaire, ne peuvent ou

²⁹ Rapport IGEN n° 2009-100, novembre 2009, groupe des langues vivantes, rapporteurs Reynald Montaigu et Raymond Nicodème.

³⁰ Existent, ici ou là, sous forme d'enseignements ou activités relevant de la DNL, des initiatives qui font entorse à la réglementation, initiatives compréhensibles et *a priori* salutaires, mais qui sont de nature à renforcer les inégalités de traitement et les écarts entre les parcours.

ne veulent pas intervenir en DNL au motif ou sous prétexte qu'ils ne sont pas affectés en SELO ;

- travailler à une meilleure intégration de la pédagogie de projet dans les plans de formation, initiale et continue, des enseignants.

2.5. Mettre en place, pour tous les élèves, une évaluation qui les positionnerait au regard des niveaux A1/A2/B1 du CECRL, en LV1 en début de collège, et en LV1 et LV2 en fin de collège

Du fait de sa visée directement opérationnelle, tout apprentissage de langue étrangère est soumis à une forte obligation de résultat. L'enseignement scolaire des langues vivantes n'échappe pas à cette exigence. Il y échappe d'autant moins que le système offre à trois catégories d'élèves la possibilité de se présenter à une certification externe, prise en charge par l'institution (cf. *supra* 1.1.2.). Pour combler le déficit d'évaluation évoqué dans la première partie de ce rapport, il serait tentant de vouloir offrir la même possibilité à tous les élèves. Solution certes la plus robuste sur le plan de l'objectivité et de la qualité, cette offre répondrait pleinement à la demande sociale et parentale mais elle aurait un coût prohibitif.

C'est donc vers le système scolaire et vers lui seul qu'il faudra se tourner pour régler la question de la mesure des acquis des élèves en langues vivantes, non seulement pour répondre aux demandes d'attestation de ces acquis mais également et surtout pour améliorer le pilotage de l'enseignement et influencer sur les pratiques pédagogiques. À cet égard, l'introduction de nouvelles formes d'évaluation est un levier déterminant, puissant et immédiat : on l'a constaté à l'occasion de la mise en place des certifications externes susmentionnées et on ne cesse de le constater à chaque modification des définitions d'épreuves de tel ou tel examen national.

L'exemple de l'académie d'Aix-Marseille (cf. *supra* 1.1.2.), qui met en œuvre une évaluation des compétences langagières des élèves à trois moments-clés de leur parcours, en CM2, en cinquième et en troisième, semble indiquer qu'il est possible à une académie de se doter d'un tel outil et de le faire fonctionner, à l'échelle de toute sa population scolaire, session après session. Il convient de citer également l'exemple de l'académie de Rouen, connue pour son évaluation croisée et interdegrés des élèves de CM2 et de sixième. Voici les termes dans lesquels les auteurs du rapport *Les enseignements à tirer des résultats des élèves de troisième lors de l'étude européenne réalisée en 2011 sur les compétences en langues étrangères*³¹ présentent et analysent cette évaluation académique rouennaise.

Académie de Rouen, l'évaluation interdegrés du niveau A1 (CM2-6^e)

Depuis 2003, la continuité du parcours de l'élève de l'école au collège constitue l'un des objectifs principaux du projet de l'académie de Rouen, notamment dans le domaine linguistique. À cet effet, un dispositif d'évaluation du niveau A1 du CECRL a été mis en place, privilégiant le regard croisé et concerté des enseignants du premier et du second degré afin d'optimiser la prise en compte au collège des acquis linguistiques et culturels des élèves de la fin du cycle 3 et d'éviter les ruptures dans les apprentissages de la langue étudiée à l'école. [...]

³¹ Rapport IGEN n° 2013-086, juillet 2013, rapporteurs François Monnanteuil et Pascal Jardin, avec la collaboration du groupe des langues vivantes, pp. 18-19.

Dès 2002, un protocole d'évaluation académique portant sur les cinq activités langagières a été élaboré par un groupe de réflexion inter-degrés, puis expérimenté dans quelques secteurs de collège, avant d'être généralisé par étapes à tous les élèves des écoles et des collèges en 2009. Cette évaluation mobilise tous les maîtres de CM2 et tous les professeurs de langue de 6^e ainsi que les personnels de direction des collèges publics et privés. Elle se déroule en deux temps : à la fin du CM2 au mois de juin pour les trois activités « comprendre à l'oral », « parler en continu », « réagir et dialoguer ». Il s'agit de favoriser le travail d'équipe, de développer la culture de l'évaluation par compétences, d'harmoniser les pratiques d'enseignement et de donner du sens à la validation du niveau A1, notamment en production orale. La comparaison des résultats obtenus en juin et en septembre permet en effet une validation objective pour chaque élève. En septembre 2011, il a été décidé de remettre aux élèves ayant atteint le niveau requis une attestation cosignée par l'inspecteur de circonscription et le principal du collège. Il convient de noter que les professeurs des écoles participent à la passation individuelle des oraux en 6^{ème}.

En novembre et décembre ont lieu des réunions de bilan dans chaque secteur de collège afin d'analyser les résultats, d'identifier les points forts et les besoins des élèves. Une note annuelle d'information rectorale sur le modèle de celles de la DEPP est publiée chaque année, donnant des indicateurs de pilotage quantitatifs et qualitatifs aussi bien au niveau académique et départemental que de circonscription, d'école et d'établissement. Ces données permettent également de bâtir le plan de formation inter-degrés et les animations pédagogiques. De même, à partir de l'analyse fine des erreurs récurrentes relevées dans les tests d'évaluation, des outils d'aide à l'évaluation diagnostique sont élaborés par le groupe académique « Banqoutils » regroupant enseignants du premier et du second degré. [...]

Nous avons vu plus haut que la validation du niveau A1 du CECRL recouvrait des réalités très différentes sur le territoire national et n'était que fort peu prise en compte au collège ; l'avantage de la procédure ici décrite est de fiabiliser cette évaluation que 90 % des élèves de l'académie valident avec succès et qui est parfaitement reconnue par les professeurs de collège.

On notera que cette validation se fait par des tests ponctuels et non par une évaluation continue tout au long de la scolarité élémentaire, mais c'est peut-être la seule manière efficace de lui donner crédibilité et reconnaissance en évitant toute dispersion et regard purement subjectif des maîtres sur les compétences des élèves en langue vivante étrangère.

Il y a là sans conteste – dans cette « évaluation-validation-attestation » du niveau A1 dans l'académie de Rouen – un modèle reproductible et transférable. Alors que va se mettre en place, à compter de la rentrée de 2015, le nouveau cycle 3 CM1-CM2-6^e, la pertinence de ce modèle sera encore plus grande. Et l'on imaginerait volontiers une transposition de son principe et une application de ses modalités à l'autre moment charnière problématique dans le parcours de l'élève, celui de la liaison collège-lycée. Là aussi, le manque d'évaluation fiable ou crédible des compétences des élèves en langues vivantes est patent et il est urgent que soit revisité le mode de validation du niveau A2 pour l'obtention du DNB. Cette validation qui, faut-il le rappeler, n'est exigée et accordée que dans une seule des deux langues étudiées par les élèves, a été qualifiée de « mascarade » ou de « coup de tampon » à plusieurs reprises lors des entretiens menés par la mission.

3. Les différents scénarios

La lettre de mission associant les classes bi-langues et les sections européennes ou de langues orientales, les scénarios proposés prennent en compte ces deux dispositifs simultanément.

3.1. Généraliser le démarrage de l'apprentissage d'une deuxième langue vivante dès la classe de sixième en mettant fin, *de facto*, au dispositif bi-langues et en supprimant les SELO de collège

La généralisation de l'enseignement de deux langues en sixième (qui faisait partie des recommandations présentées le 7 février 2012 au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative par le Comité stratégique sur l'enseignement des langues³²) reste le scénario qui répond le mieux au souci d'assurer la continuité des apprentissages et le renforcement de la liaison entre école et collège, comme le font les actuelles classes bi-langues pour les élèves qui y sont scolarisés. C'est aussi un scénario d'égalité de traitement de tous les élèves. Il part du postulat de la disparition, *de facto*, des classes bi-langues et des sections européennes. En mettant toutes les langues à égalité, il règle la question des engagements internationaux (cf. *supra* 1.1.3.) mais prive les langues soutenues par le dispositif actuel, l'allemand notamment, de l'avantage du traitement spécifique dont elles bénéficient.

Certes ce scénario n'est pas conforme à la logique des nouveaux cycles. Mais il répond d'une certaine façon au souci de consolidation du cycle 3, dans la mesure où cette organisation pédagogique permettrait à tous les élèves qui ont commencé à l'école primaire l'apprentissage d'une langue autre que l'anglais de le poursuivre. Il participe ainsi à la diversification linguistique, principe sans cesse réaffirmé.

Ce scénario est très coûteux s'il intervient dans un contexte de maintien des grilles actuelles d'enseignement des langues vivantes. Il est moins coûteux si le volume horaire affecté à l'apprentissage des langues est révisé afin de prendre en compte les acquis de l'école primaire. Le volume d'heures dédié à l'apprentissage d'une LV2 dès la classe de sixième avait été estimé à 2 heures dans la circulaire de rentrée 2002. Dans ce cadre, le volume total consacré à l'apprentissage des langues vivantes serait, pour l'ensemble des élèves, de 21 heures.

S'agissant du financement de l'introduction pour tous d'une LV2 en sixième et de la fin des classes bi-langues et SELO, on pourrait proposer, en extrapolant le chiffre fourni par la DGESCO :

- 21 heures dont 2 heures de LV2 de la sixième à la troisième : 2 915 ETP
- économies : 400 + 800 ETP = 1 200 ETP
- résultat net : coût 1 715 ETP

C'est une hypothèse dont le coût est équivalent à celui du maintien de la situation actuelle et de l'ajout de 2 heures de LV2 en classe de cinquième.

³² Comité installé le 4 avril 2011 sous la présidence de Suzy Halimi. Son rapport, *Apprendre les langues, apprendre le monde* (janvier 2012), est consultable à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid59284/apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-rapport-du-comite-strategique-des-langues-preside-par-suzy-halimi.html>

Dans cette hypothèse, les 5 % d'élèves qui échappent encore à l'apprentissage de l'anglais en LV1 devront choisir cette langue comme LV2. Pour les autres langues, selon les tendances actuellement observées dans les classes bi-langues et les sections européennes, les élèves choisiraient majoritairement d'apprendre l'allemand, puis l'espagnol, l'italien et les autres langues. Cependant, la généralisation d'une LV2 ne reflétera certainement pas le schéma actuel des choix de familles socialement favorisées et d'élèves qui ne rechignent pas à l'effort. Dans un nouveau contexte de généralisation de la LV2 dès la classe de sixième, il n'est pas déraisonnable de penser que les choix seront identiques à ceux faits en classe de quatrième pour la LV2 : ce devrait donc être l'espagnol qui serait très majoritairement choisi.

Cette hypothèse présente cependant quelques avantages de nature à globalement satisfaire les familles et les enseignants :

- augmentation du volume horaire global consacré à l'apprentissage des langues vivantes ;
- continuité pédagogique assurée ;
- maintien d'une certaine diversité linguistique, conformément aux engagements internationaux.

De ce point de vue, à coût égal, elle est plus satisfaisante que l'introduction de la LV2 en cinquième avec trois heures hebdomadaires.

3.2. Généraliser le démarrage de la deuxième langue vivante en début de cinquième en supprimant les dispositifs bi-langues et SELO

En s'appuyant sur la mise en place du nouveau cycle 4 du collège, ce scénario propose de développer l'enseignement de la LV2 à partir de la classe de cinquième dans un contexte d'équité complète. Il emporte la suppression des classes bi-langues de sixième, autant pour s'aligner sur la logique des nouveaux cycles que pour concourir au financement du coût de la LV2 introduite en cinquième.

Ce scénario est, d'une certaine façon, préfiguré par deux expérimentations qui se déroulent depuis la rentrée de 2014 en académie (cf. annexes 7 et 8) :

- l'expérimentation rennaise³³ a pour objectif de répartir autrement les 19 heures de langues actuellement enseignées en collège, selon un plan glissant sur trois ans avec un coût transitionnel, de manière à parvenir au schéma suivant : 3 heures de LV1 en sixième, 6 heures pour les deux langues en cinquième et 5 heures pour les deux langues en quatrième et troisième.
- l'expérimentation toulousaine porte à 20 heures le volume horaire pour les deux langues, avec 12 heures de LV1 (3 heures sur les 4 niveaux) et 8 heures de LV2 (2 heures en cinquième et 3 heures en quatrième et troisième).

La mission souligne que les deux académies en question, soumises à la pression des familles et des établissements, ont dû renoncer au principe de la suppression des classes bi-langues en sixième.

³³ Expérimentation qui ne se limite pas « à des enjeux de structure » mais vise à « favoriser une conception innovante de l'apprentissage et de l'enseignement des LVE » et, en ouvrant de nouveaux espaces à cet apprentissage, « à dynamiser l'articulation entre les LVE et les autres disciplines ».

Ce scénario peut donc faire l'objet d'une simulation au plan national avec trois variantes (cf. annexe 9) :

- démarrage de la LV2 en cinquième avec 3 heures qui s'ajoutent donc aux 19 heures actuelles, coût net estimé à 2 946 ETP ;
- démarrage de la LV2 en cinquième avec 2 heures qui s'ajoutent aux 19 heures actuelles, coût net estimé à 1 715 ETP ;
- démarrage de la LV2 en cinquième sans augmentation du volume horaire global de 19 heures, les 6 heures de LV2 étant réparties sur trois niveaux au lieu des deux actuels, coût net d'ajustement de 120 ETP.

Ce scénario n'est pas sans risque. Il n'est pas certain que les avantages de sa mise en œuvre l'emportent sur les inconvénients. À condition de ne pas se contenter de répartir sur trois années le volume horaire actuel de deux années, il permet d'offrir à tous les élèves un an de cursus supplémentaire en LV2. Mais il emporte la suppression des classes bi-langues de sixième et avec elle une rupture pédagogique entre l'école primaire et le collège pour les élèves qui ont étudié une autre langue que l'anglais, il met à mal certains de nos engagements internationaux (franco-allemands, notamment, cf. *supra* 1.3.3.) et amoindrit la faible mixité sociale existant encore dans les collèges de l'éducation prioritaire concernés. Ce scénario conforte aussi une suprématie de l'anglais qui va à l'encontre de la diversification linguistique recherchée.

Dans les deux premières variantes, les économies réalisées par la suppression des classes bi-langues en sixième, mêmes augmentées des économies réalisées par la suppression des SELO de collège ne permettent pas de couvrir le financement d'une LV2 dans toutes les classes de cinquième. Si la variante 3 ci-après est retenue, le coût reste quasiment constant mais les conditions d'apprentissage de la LV2 se dégradent. En effet, la simple distribution sur trois niveaux des 6 heures actuellement consacrées à la LV2 équivaldrait à une dilution dans le temps, avec une fréquence insuffisante des séances et un rythme d'apprentissage distendu, au point que le statu quo (LV2 en quatrième) pourrait s'avérer préférable.

3.3. Généraliser le démarrage de la deuxième langue vivante en début de cinquième tout en rationalisant la carte des sections bi-langues et en plaçant ces dernières sous pilotage académique fort et sous évaluation régulière

C'est un scénario de compromis qui offre à tous les élèves le démarrage de la deuxième langue vivante dès la cinquième, tout en préservant les classes bi-langues en sixième au nom de la continuité des parcours commencés à l'école primaire :

- les classes bi-langues sont maintenues en sixième dès lors qu'elles permettent de commencer l'apprentissage de l'anglais à des élèves qui ont choisi une autre langue vivante à l'école primaire ;
- les engagements internationaux ne sont pas malmenés ;
- les collèges de l'éducation prioritaire peuvent maintenir leur attractivité et donc une certaine mixité sociale en offrant une section bi-langues dès la sixième.

Les conditions de la réussite reposent sur un pilotage académique renforcé qui suppose et exige :

- une carte académique des classes bi-langues en sixième en pleine continuité avec les parcours linguistiques commencés à l'école primaire ;
- un financement des langues normé par l'académie, sur des moyens spécifiques éventuellement hors DHG, de telle manière que tous les établissements aient la même pratique, même si cela peut constituer une diminution de l'autonomie de l'établissement par rapport à la situation actuelle.

C'est aussi un scénario coûteux, sauf à rester dans le cadre du volume horaire actuel de 19 heures. L'introduction de 3 heures de LV2 pour tous les élèves en cinquième pourrait être en partie compensée par un horaire ramené à 3 heures pour la LV1 en sixième. Le volume horaire global passerait alors à 21 heures, le surcoût serait de 2 heures, soit 2 915 ETP (cf. annexe 9). Les économies résideraient dans la suppression des sections européennes en collège (soit 800 ETP) et dans celle des classes bi-langues en cinquième (soit 200 ETP).

Ce scénario peut cependant se dérouler à coût constant, avec le schéma suivant : 3 heures en LV1 en sixième, 6 heures pour les deux langues en cinquième et 5 heures en quatrième et en troisième. Mais il ne serait pas optimal sur le plan pédagogique puisqu'il réduirait le volume horaire en sixième, en quatrième et en troisième.

Avec ce scénario, risque de se reproduire en cinquième :

- ce qui se passe actuellement en quatrième pour les élèves qui ne sont pas admis en SELO après avoir suivi deux ans un enseignement en classe bi-langues (retour en LV2) ;
- ce qui se passe en lycée en seconde pour les langues à faible diffusion (mélange des débutants LV3 avec les élèves de LV2) ;
- ce qui, dans l'un autre et l'autre cas, revient à nier la spécificité des parcours linguistiques des élèves et la progression de leurs apprentissages.

On pourrait également lui reprocher de maintenir un enseignement réservé à une fraction d'élèves majoritairement issus des catégories sociales les mieux informées.

3.4. Généraliser le démarrage de la deuxième langue vivante en cinquième uniquement pour les élèves qui étudient l'anglais depuis l'école primaire et enseigner l'anglais dès la sixième à tous les autres

Cette option peut paraître surprenante dans la mesure où elle a pour effet d'instaurer deux modes de cursus linguistique distincts selon la langue étudiée à l'école primaire :

- un parcours « anglais LV1 », avec démarrage de la LV2 en cinquième (parcours qui, quels que soient les efforts déployés en faveur de la diversification, concernerait l'immense majorité des élèves) ;
- un parcours « LV1 toutes autres langues que l'anglais », avec démarrage systématique de la LV2 dès la sixième, le traitement spécifique actuellement réservé à ces langues par la voie du dispositif bi-langues devenant ainsi une règle pour elles et leur régime commun.

Cette distinction entre les deux parcours :

- ramènerait les actuelles sections bi-langues à leur logique originelle et érigerait en norme la préservation de la continuité de l'apprentissage de la langue pratiquée à l'école ;
- réduirait de moitié l'écart de deux années scolaires qui sépare actuellement les élèves bi-langues de la masse des élèves qui commencent l'étude d'une LV2 en quatrième ;
- dirait clairement que, oui, les langues autres que l'anglais méritent d'être soutenues et le sont ;
- répondrait, comme tentent de le faire les actuelles sections bi-langues, à la « demande d'anglais » des élèves et des familles qui font le choix³⁴ (ou hésitent à faire le choix) d'une langue autre que l'anglais à l'école primaire ; cette réponse prendrait donc officiellement la forme d'un cursus d'« anglais LV2 » d'une durée de sept ans, contre six ans pour le cursus « LV2 autre que l'anglais » ; cette année supplémentaire serait de nature à rassurer ceux qui craindraient de ne pouvoir parvenir (à l'échéance du baccalauréat, en particulier), dans une langue perçue comme indispensable et quasiment obligatoire, au même niveau de maîtrise que leurs condisciples du parcours « anglais LV1 » au terme d'un cursus de douze ans.

Dans ce scénario comme dans les trois autres, se pose, toujours et encore, la question du pilotage et de la cohérence de la carte des langues déjà soulignée dans les constats et préconisations du rapport n° 2005-019 des inspections générales³⁵ qui reste pleinement d'actualité.

Ce scénario préserve les engagements internationaux mais en ramenant le coût à une seule année (la classe de sixième). Une fois arrêtées les décisions d'implantation relevant de cette politique de pôles, il va sans dire que le financement de la LV2 en sixième pour les langues autres que l'anglais devrait être intégré, au titre des enseignements obligatoires, dans la dotation des collèges concernés et en aucun cas être livré aux aléas et aux fluctuations de la marge d'autonomie de ces établissements.

À cette condition, la mise en œuvre de ce quatrième et dernier scénario pourrait être chiffrée de la façon suivante (cf. annexe 9) :

- le coût du cursus linguistique en collège serait alors de 21 heures pour élèves anglicistes,
- le coût du cursus linguistique serait de 22 heures pour les élèves ayant appris une autre langue en primaire, pour lesquels la classe de sixième bi-langues serait systématisée.

Le coût net théorique de ce scénario, qui intègre la suppression des SELO, serait de 1 915 ETP. Cependant, cette estimation ne prend pas en compte le comportement des familles face à une offre nouvelle.

³⁴ À condition, encore une fois, que le « choix » puisse être un vrai choix, dans le cadre d'un parcours linguistique continu et cohérent.

³⁵ *Pilotage et cohérence de la carte des langues*, rapport IGEN-IGAENR n° 2005-019, avril 2005.

Ces quatre hypothèses sont retracées dans le tableau synthétique figurant en annexe 9.

Quel que soit le scénario retenu, comme la mission l'a déjà souligné (cf. *supra* 2.5.), il est indispensable de mettre en place une évaluation qui, en début et en fin de parcours de collège, permettrait de positionner les cohortes d'élèves dans les deux langues qu'ils étudient par rapport aux niveaux du CECRL, selon la durée du cursus d'apprentissage de chacune de ces deux langues (depuis l'école primaire pour la LV1, depuis la sixième ou la cinquième pour la LV2).

Conclusion

Les dispositifs classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales ont rempli la plupart des objectifs qui leur ont été fixés lors de leur création. Ils se sont développés de manière continue, sous l'impulsion tant ministérielle qu'académique, en réponse à une certaine demande des familles. Étant destinés aux « élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes », ces dispositifs n'ont jamais été conçus pour s'adresser à l'ensemble d'entre eux, c'est leur principale faiblesse.

Aujourd'hui, alors que le rang des élèves français dans les évaluations internationales est insuffisant, la question du devenir des sections bi-langues et des SELO en collège s'inscrit nécessairement dans une interrogation plus large sur l'enseignement des langues vivantes. Le bilan demandé à la mission a donc naturellement conduit à une réflexion plus globale sur ce que pourrait être l'enseignement des langues vivantes dans le cadre du collège rénové. De ce fait, la mission a pris en compte les travaux réalisés depuis une dizaine d'années, qui ont donné lieu à plusieurs rapports des inspections générales.

Le bilan des deux dispositifs confirme que le collège doit offrir aux élèves :

- un enseignement des deux langues vivantes aussi tôt que possible, maintenant que l'école primaire est l'espace naturel pour l'apprentissage d'une première langue vivante ;
- une exposition accrue aux langues vivantes étrangères, notamment en liaison avec ou dans le cadre d'autres apprentissages (enseignements complémentaires).

Dans le contexte du collège rénové, les quatre scénarios présentés tracent une ligne de partage fluctuante entre la composante pédagogique et l'élément budgétaire.

Le premier, en supprimant les classes bi-langues et les SELO et en généralisant le démarrage de la deuxième langue vivante en classe de sixième est, pédagogiquement, le plus satisfaisant. Il paraît peu adapté aux contraintes budgétaires actuelles.

Le deuxième, en assortissant le démarrage de la deuxième langue vivante en classe de cinquième de la suppression des dispositifs bi-langues et SELO, paraît le plus équitable. C'est aussi celui de la rupture pédagogique pour toutes les langues autres que l'anglais et celui qui respecte le moins les accords internationaux bilatéraux.

Le troisième, en conjuguant démarrage de la deuxième langue vivante en classe de cinquième et mise en place d'une carte académique optimisée des sections bi-langues et des SELO, s'inscrit dans le prolongement de la situation actuelle. Il paraît en cela plus équilibré, plus acceptable par les familles

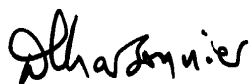
et présente peu de risques, sauf celui de l'augmentation des coûts qu'il serait tentant de minimiser en réduisant l'horaire global d'enseignement.

Le quatrième, proche du précédent propose deux parcours linguistiques explicitement distincts :

- un parcours avec l'anglais en LV1 à l'école primaire et un début de l'apprentissage de la LV2 en classe de cinquième ;
- un parcours avec une LV1 autre que l'anglais à l'école primaire et un début de l'apprentissage de la LV2 dès la classe de sixième.

Ce dernier scénario respecte les accords internationaux et présente peu de risques sauf celui de l'augmentation des coûts qu'il sera, là aussi, tentant de réduire en rognant sur l'horaire global d'enseignement.

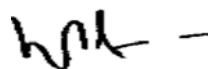
En conclusion, la difficulté, quel que soit le scénario retenu, sera de ne pas dégrader l'objectif pédagogique sans cesse rappelé par les différents textes, pour des enjeux purement budgétaires.



Daniel CHARBONNIER



Jean-Marc GOURSOLAS



Dominique FRUSTA-GISSLER

Annexes

Annexe 1 :	Lettre de saisine.....	41
Annexe 2 :	Exemples de moyennes en classe de troisième	44
Annexe 3 :	Taux de réussite des bacheliers SELO dans l'académie de Lyon, session 2013	47
Annexe 4 :	Évaluation des acquis des élèves en LVE dans l'académie de Strasbourg en 2008	48
Annexe 5 :	Proportion par académie et par langue des élèves en SELO	49
Annexe 6 :	Exemples de composition sociale de classes bi-langues et de sections européennes	51
Annexe 7 :	Protocole d'expérimentation du projet d'établissement pour les langues vivantes étrangères (PELVE) de l'académie de Rennes	54
Annexe 8 :	Rentrée scolaire 2014 – Évolution de la politique des langues vivantes – académie de Toulouse	58
Annexe 9 :	Chiffrage des quatre scénarios	60

Lettre de saisine



IGAENR

Date d'arrivée 11 JUIN 2014

Visa du Chef du service

 Ministère de l'éducation nationale
 de l'enseignement supérieur et de la recherche

Numéro 748

Le ministre

Paris, le 10 JUIN 2014

13 JUIN 2014

Monsieur le Chef de service, Monsieur le Doyen,

L'une des missions de l'Ecole de la République est d'**ouvrir l'esprit des enfants à la découverte de l'inconnu**, de l'autre, de l'étranger, de leur faire connaître ce qui ne leur est pas spontanément familier. C'est, entre autres, le rôle des langues vivantes étrangères d'offrir la possibilité de **se décentrer par rapport à l'univers de pensée et d'expression qui est le nôtre**. À ce titre, l'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la **construction de la citoyenneté**, dans l'**enrichissement de la personnalité** et dans l'**ouverture au monde**.

De plus, notre pays a besoin de **préparer sa jeunesse à s'insérer professionnellement et à prendre part aux échanges permanents** que nous connaissons aujourd'hui dans le cadre de la mondialisation. Là encore, l'enseignement des langues vivantes étrangères a un rôle essentiel à jouer.

Pour répondre à ces différents enjeux, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 a introduit un **enseignement obligatoire de langue vivante étrangère dès le cours préparatoire**. En effet, toutes les études montrent que l'enfance est l'âge auquel nous sommes le plus aptes à acquérir rapidement des compétences linguistiques et que la découverte précoce des langues bénéficie à l'ensemble des apprentissages de l'enfant.

Parallèlement, une réflexion a été engagée par la direction générale de l'enseignement scolaire et l'inspection générale de l'éducation nationale sur les contours de la future « **stratégie langues** » que je souhaite porter. Celle-ci englobe une **réflexion de nature pédagogique** sur la formation initiale et continue des enseignants, sur les pratiques éducatives et les méthodes d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre au sein des classes, sur les outils sur lesquels ils s'appuient ou encore sur le contenu des enseignements. Elle pose également la **question de l'organisation de l'enseignement de langues vivantes étrangères** à l'école, au collège et au lycée.

Monsieur Jean-Richard CYTERMANN
 Chef de service de l'Inspection générale
 de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Monsieur Jean-Yves DANIEL
 Doyen de l'Inspection générale de l'éducation nationale

...

110 rue de Grenelle - 75337 Paris 17^e - Téléphone : 01 55 55 10 10

C'est dans le cadre de cette réflexion que **le rôle et le devenir des classes bi-langues et des sections européennes ou de langues orientales (SELO) doivent être interrogés.**

Créées pour améliorer la continuité des apprentissages des langues vivantes, les classes bi-langues offrent aux élèves qui ont étudié une langue autre que l'anglais dans le premier degré la possibilité de continuer cet apprentissage et de commencer également celui de l'anglais dès la classe de sixième. Plus généralement, elles offrent aux élèves qui le souhaitent la possibilité d'étudier deux langues vivantes étrangères dès la classe de sixième. Plus de **260 000 élèves** bénéficient aujourd'hui de ce dispositif.

Créées pour augmenter le temps d'exposition des élèves à la langue vivante étrangère, les SELO existent dans les collèges et les lycées généraux, technologiques et professionnels depuis 1992. Au collège, les élèves de 4^e et de 3^e inscrits dans ces sections bénéficient d'un horaire renforcé d'au moins deux heures hebdomadaires dans la langue de la section, en sus de l'horaire officiel. Au lycée, l'enseignement d'une partie du programme d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) est dispensé aux élèves dans la langue de la section. Près de **325 000 élèves** bénéficient aujourd'hui de ce dispositif.

Au moment où les études réalisées aux niveaux européen et international font état de l'urgence, d'une part, à corriger les inégalités scolaires et, d'autre part, à améliorer le niveau des élèves français en langue vivante étrangère, je vous charge d'une **mission d'évaluation de l'efficacité, de l'efficience et de la pertinence des dispositifs bi-langues et SELO sur tout le territoire français.**

En effet, ces dispositifs, **en particulier au collège**, soulèvent aujourd'hui un certain nombre d'interrogations relatives à : leur **intérêt** et leur **plus-value pédagogiques** pour les élèves qui en bénéficient ; la **catégorie socioprofessionnelle des familles dont sont issus ces mêmes élèves** ou encore la **juxtaposition de dispositions et d'objectifs très différents en fonction des établissements et des académies** qui nuit à la cohérence nationale du dispositif.

Pour les classes bi-langues comme pour les SELO, une **attention particulière** devra donc être portée :

- à leur intérêt pédagogique sur le comportement, le niveau et les résultats en langues vivantes étrangères des élèves qui en bénéficient.
- à leur place dans la continuité des apprentissages et le renforcement de la liaison :
 - o entre l'école et le collège en ce qui concerne les classes bi-langues, à travers la distinction entre bi-langue « au sens strict » (élèves ayant étudié une langue autre que l'anglais dans le premier degré et souhaitant continuer cet apprentissage tout en commençant celui de l'anglais dès la sixième) et bi-langue « par abus de langage » (élèves ayant étudié l'anglais dans le premier degré et souhaitant commencer une deuxième langue en sixième) ;
 - o entre le collège et le lycée en ce qui concerne les SELO.

.../...

- aux pratiques pédagogiques des enseignants et aux outils qu'ils mobilisent.
- au biais social de ces dispositifs et à la place qu'ils occupent dans les stratégies des familles, notamment celles relatives au contournement de la carte scolaire.
- aux conditions de mise en place :
 - o de l'enseignement simultané de deux langues vivantes dans les classes de sixième et de cinquième en lien, notamment, avec les écoles primaires ;
 - o au collège, d'un horaire renforcé de langue vivante dans les classes de quatrième et de troisième et, au lycée, d'un enseignement d'une partie du programme d'une ou plusieurs DNL dans la langue de la section.
- aux moyens humains et matériels engagés par les rectorats et les établissements publics locaux d'enseignement.
- enfin, à leur rôle dans la politique linguistique de la France, dans le respect de ses engagements internationaux ainsi que dans la carte des langues au niveau académique (le rôle des SELO dans l'attractivité des établissements, notamment ceux situés dans les réseaux d'éducation prioritaire, devra être examiné).

Tout en apportant des éclairages sur ces différents sujets, **vous mettrez en évidence, dans votre rapport final, les choix possibles quant au devenir des classes bi-langues ainsi qu'à celui des SELO au collège.**

Les inspecteurs généraux incluront dans leur **périmètre de travail** à la fois des académies dans lesquelles les classes bi-langues et les SELO représentent un double outil de politique linguistique et de politique internationale lié à la spécificité des territoires (les zones transfrontalières dans les académies de Strasbourg pour l'allemand, de Toulouse pour l'espagnol et de Nice ou de Grenoble pour l'italien) et des académies qui ne présentent pas ce type de particularité territoriale. Parallèlement, ils porteront une attention particulière aux académies dans lesquelles l'éducation prioritaire occupe une place importante.

Vous me remettrez votre rapport sur l'évaluation des dispositifs bi-langues et SELO à la **fin du mois d'octobre 2014.**

Je vous prie de croire, Monsieur le Chef de service, Monsieur le Doyen, en l'assurance de ma considération distinguée.


 Benoît HAMON

Exemples de moyennes en classe de troisième

Établissement 1

	Moyenne Partielle	PHYSIQUE- CHIMIE	ANGLAIS LV1	Ecrit	Oral	FRANCAIS	SCIENCES VIE & TERRE
Moyenne classe :	11,36	10,78	9,33	7,52	9,99	10,52	9,84
Moyenne SELO	13,76	12,77	12,83	12,52	13,71	13,52	12,18
écart	2,40	2,00	3,50	5,00	3,72	2,99	2,34
	ESPAGNOL LV2	ITALIEN LV2	Écrit	Oral	EPS	HISTOIRE & GEOGRAPH.	
Moyenne classe :	9,68	12,04	12,28	12,08	14,35	11,74	
Moyenne SELO	13,73	14,92	14,91	14,81	14,70	13,78	
écart	4,06	2,88	2,63	2,74	0,35	2,04	

Établissement 2

	FRANCAIS	MATHEMATIQUES	HIS-GEO-ED, CI	HISTOIRE ARTS
moyenne DNB sur 20 ensemble des élèves	9,25	6,46	11,12	13,45
moyenne DNB sur 20 élèves de SELO	11,49	9,32	13,40	14,82
écart	2.24	2.86	2.28	1.37

Établissement 3

	Ensemble 3 ^e	3 ^e euro	Écart	3 ^e bi-langues	Écart
Moyenne générale	12.8	13.1	0.3	13	0.2
Mathématiques	9.5	12.3	2.8	11.2	1.7
Français	11	12.8	1.8	11.4	0.4
H – G	10	11.7	1.7	10.8	0.8
Anglais	11.9	12.6	0.7	12.1	0.2

Établissement 4

	Ensemble 3 ^e	3 ^e euro espagnol	Écart	3 ^e bi-langues	Écart
Moyenne générale	13,13	13,18	0,05	13,95	0,82
Mathématiques	11,43	11,01	- 0,42	13,48	2,05
Français	12,19	12,60	0,41	12,63	0,44
Histoire-géographie	12,73	12,51	- 0,22	13,77	1,26
Anglais	14,30	15,50	1,20	14,96	0,66
Allemand				15,58	
Espagnol	12,14	12,94	0,80		

Établissement 5

	Ensemble 3 ^e	3 ^e euro espagnol	Écart	Groupe 3 ^e bi-langues alld-ang	Écart
Moyenne générale	13,23	15,34	2,11	15,19	1,96
Mathématiques	11,58	15,94	4,36	14,24	2,66
Français	11,64	14,12	2,48	13,59	1,95
Histoire-géographie	11,58	14,35	2,77	14,05	2,47
Anglais	12,79	15,07	2,10	15,77	2,98
Allemand				14,45	
Espagnol	13,42	16,06	2,64		

Établissement 6

	Ensemble 3 ^e	Ensemble 3 ^e euro anglais	Écart	Ensemble 3 ^e euro allemand	Écart	Ensemble 3 ^e sections euro	Écart
Moyenne générale	12,89	14,96	1,98	13,82	0,93	14,66	1,77
Mathématiques	12,14	14,93	2,79	13,99	1,85	14,68	2,54
Français	11,65	14,05	2,40	11,83	0,18	13,46	1,81
Histoire-géographie	12,00	14,50	2,50	12,28	0,28	13,91	1,91
Anglais	11,89	16,14	4,25	13,50	1,61	15,44	3,55
Allemand	(12,81)	14,43 (5 élèves)		13,01 (en all normal)	0,21	13,56	0,75

Taux de réussite des bacheliers SELO dans l'académie de Lyon, session 2013

	Présents	Admis	taux de réussite	Dont admis avec mention euro ou orientale	
Allemand	341	338	99,1%	305	89,4%
Anglais	1 620	1 595	98,5%	1 398	86,3%
Arabe	15	13	86,7%	9	60,0%
Espagnol	117	116	99,1%	106	90,6%
Italien	139	129	92,8%	120	86,3%
Toutes langues	2 232	2 191	98,2%	1 938	86,8%

Source : commission académique des langues vivantes du 21 février 2014

Évaluation des acquis des élèves en LVE dans l'académie de Strasbourg en 2008

RÉSULTATS PAR CURSUS DE LVE

BI-LANGUES

LANGUE	NB ÉLÈVES	A1	%	A2	%	B1	%	SOCLE	%
ANGLAIS ACADÉMIE	1 535	106	7	849	55	562	37	1 411	92
ALLEMAND ACADÉMIE	1 585	94	10 %	519	56 %	311	34 %	830	90 %

LANGUE 1

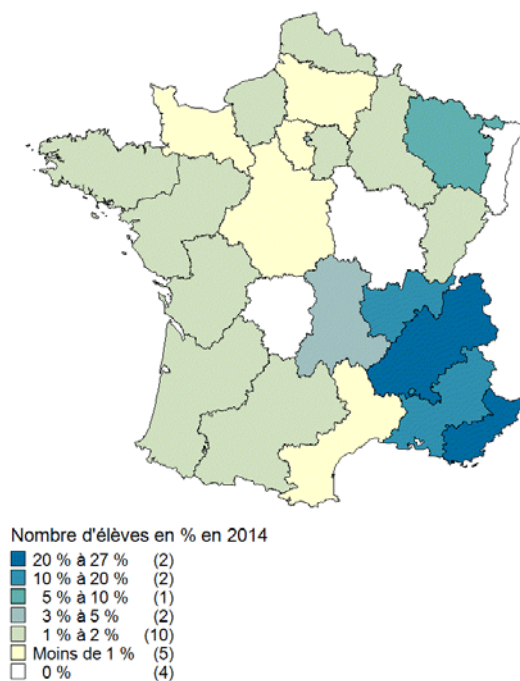
LANGUE	NB ÉLÈVES	A1	%	A2	%	B1	%	SOCLE	%
ANGLAIS LV1 ACADÉMIE	1 782	605	34 %	938	53 %	193	11 %	1 131	64 %
ALLEMAND LV1 ACADÉMIE	1 126	416	37 %	584	52 %	112	10 %	696	62 %

LANGUE 2

LANGUE	NB ELEVES	A1	%	A2	%	B1	%	SOCLE	%
ANGLAIS ACADÉMIE	1 051	461	44 %	512	49 %	42	4 %	554	53 %
ALLEMAND ACADÉMIE	1 241	560	45 %	605	49 %	43	3 %	648	52 %

Source : commission académique sur l'enseignement des langues du 14 novembre 2008

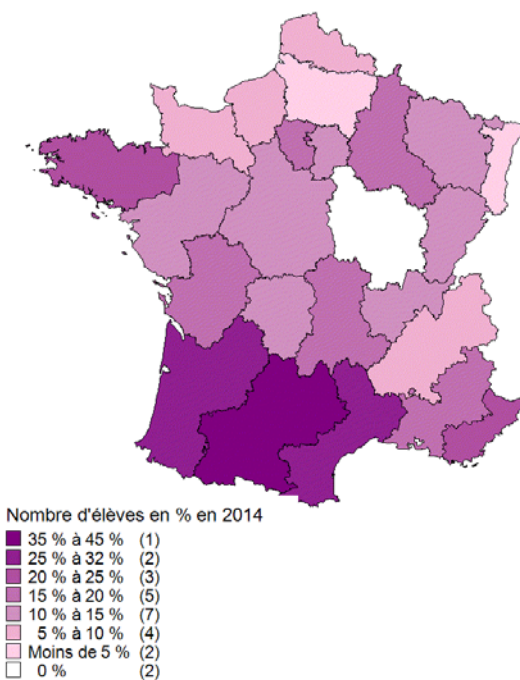
Proportion par académie d'élèves de SELO en section européenne italien



Source : Enquête mission auprès des académies - base déclarative.

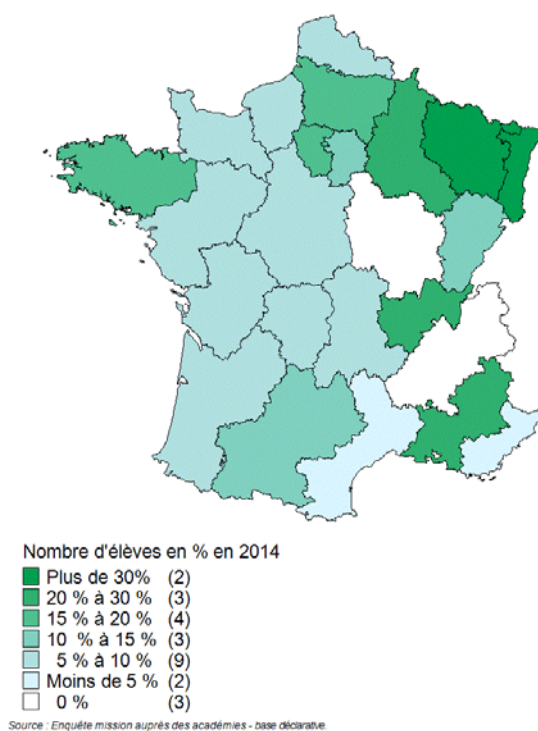
Plus de la moitié des académies ont moins de 2% d'élèves de SELO en section européenne italienne.

Proportion par académie d'élèves de SELO en section européenne espagnol



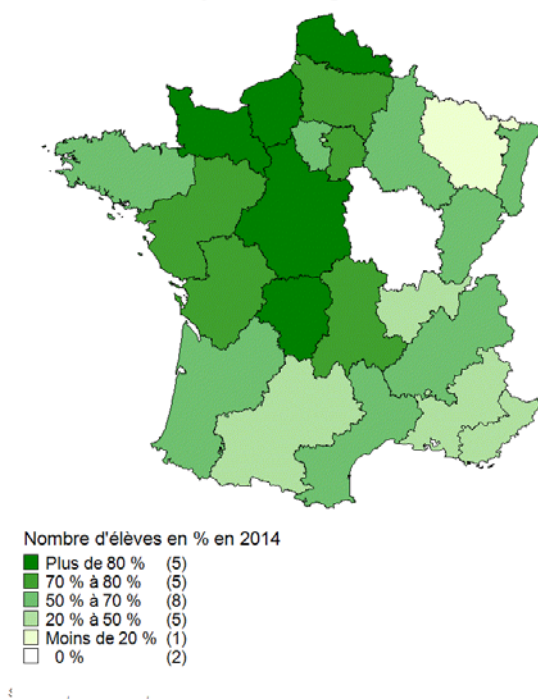
Source : Enquête mission auprès des académies - base déclarative.

Proportion par académie d'élèves en section européenne allemand



Les trois quarts des académies comptent plus de 50% d'élèves de SELO en section européenne anglais.

Proportion par académie d'élèves de SELO en section européenne anglais



Exemples de composition sociale de classes bi-langues et de sections européennes

Au niveau d'une académie

Répartition par PCS des élèves en sections européennes
académie de - 2013/2014 - secteur public

SECTION EURO. CLG	DEFAVORISE	MOYENNE	FAVORISE	TRES FAVORISE	NON RENSEIGNE	TOTAL
ALLEMAND	15,5	39,3	13,7	31,1	0,5	100,0
ANGLAIS	17,3	32,9	11,2	37,5	1,2	100,0
ESPAGNOL	23,5	29,2	14,6	31,1	1,6	100,0
ITALIEN	21,1	35,3	13,6	26,3	2,6	100,0
TOTAL	19,5	33,1	12,7	33,2	1,5	100,0

répartition ensemble des élèves de CLG	31,8	34,5	10,9	19,7	3,0	100,0
---	------	------	------	------	-----	-------

SECTION EURO. LP	DEFAVORISE	MOYENNE	FAVORISE	TRES FAVORISE	NON RENSEIGNE	TOTAL
ANGLAIS	33,7	37,5	11,7	12,0	5,0	100,0

répartition ensemble des élèves de LP	42,0	34,9	10,5	8,6	4,0	100,0
--	------	------	------	-----	-----	-------

SECTION EURO. LYC	DEFAVORISE	MOYENNE	FAVORISE	TRES FAVORISE	NON RENSEIGNE	TOTAL
ALLEMAND	9,0	29,0	12,7	48,6	0,8	100,0
ANGLAIS	12,6	28,7	12,6	45,1	1,1	100,0
ESPAGNOL	16,8	32,9	15,6	33,2	1,5	100,0
ITALIEN	15,6	30,9	15,4	37,1	1,0	100,0
TOTAL	13,8	29,9	13,7	41,4	1,1	100,0

répartition ensemble des élèves de LGT	21,7	33,5	13,4	29	2,3	100,0
---	------	------	------	----	-----	-------

Répartition par PCS des élèves en bilangues
académie de - 2013/2014 - secteur public

BILANGUES	DEFAVORISE	MOYENNE	FAVORISE	FAVORISE A	NON RENSEIGNE	TOTAL
AGL1 ALL1	18,4	32,3	14,1	32,5	2,6	100,0
AGL1 ESP1	31,6	21,4	25,5	16,3	5,1	100,0
AGL1 ITA1	23,5	36,0	14,7	20,9	5,0	100,0
TOTAL	21,3	33,9	14,7	26,2	3,9	100,0

répartition ensemble des élèves de CLG	31,8	34,5	10,9	19,7	3,0	100,0
---	------	------	------	------	-----	-------

Au niveau d'un département

Répartition des PCS dans un département	
Très favorisés	25,3 %
Favorisés	15,5 %
Moyens	27,5 %
Défavorisés	31,7 %

	PCS des élèves inscrits dans une classe bi-langues	PCS des élèves inscrits en section européenne ou internationale	Soit % des PCS inscrits en section euro et en classe bi-langues
Très favorisés	40,6 %	37,9 %	40,3%
Favorisés	16,2 %	16,3 %	16,20 %
Moyens	21,8 %	23,2 %	22 %
Défavorisés	21,3 %	22,6 %	21,5 %

Au niveau d'un collège

catégories	sociales		Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée	total
2111	6EME	6BILAN	53,6%	17,9%	14,3%	14,3%	100,0%
		6EME	33,3%	16,3%	24,4%	25,9%	100,0%
		ss total	36,8%	16,6%	22,7%	23,9%	100,0%

2112	5EME	5BILAN	48,3%	13,8%	27,6%	10,3%	100,0%
		5G	32,6%	21,3%	19,1%	27,0%	100,0%
		ss total	36,4%	19,5%	21,2%	22,9%	100,0%

2115	4EME GENE	4BILAN	50,0%	20,8%	20,8%	8,3%	100,0%
		4 EURO	40,0%	20,0%	26,7%	13,3%	100,0%
		4G	35,7%	12,9%	21,4%	30,0%	100,0%
		ss total	39,5%	16,1%	22,6%	21,8%	100,0%

2116	3EME GENE	3BILAN	64,3%	14,3%	17,9%	3,6%	100,0%
		3EME	37,0%	11,1%	21,0%	30,9%	100,0%
		3 EURO	48,3%	13,8%	24,1%	13,8%	100,0%
		ss total	44,9%	12,3%	21,0%	21,7%	100,0%

2119	ULIS	ULISDC			27,3%	72,7%	100,0%
		ss total			27,3%	72,7%	100,0%

total	38,6%	15,7%	22,0%	23,6%	100,0%
-------	-------	-------	-------	-------	--------

Académie de Rennes

Protocole d'expérimentation du Projet d'établissement pour les langues vivantes étrangères (PELVE)

Cahier des charges

Enjeux de l'expérimentation

Une expérimentation académique permet aux collèges volontaires de réfléchir dès à présent en vue de construire pour la rentrée 2014 un projet inclusif autour des langues vivantes étrangères (projet d'établissement pour les langues vivantes étrangères – PELVE) à l'échelle globale de l'établissement comme annoncé lors des réunions de bassin. Il s'agit de développer sur l'ensemble du parcours de la scolarité obligatoire les compétences indispensables aux élèves en garantissant la progressivité de l'apprentissage linguistique et une exposition accrue, notamment dans le cadre d'enseignements en LVE d'autres disciplines que les LVE.

Les orientations institutionnelles concernant l'apprentissage des LVE, et particulièrement l'introduction du ***Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*** dans les programmes du collège et du lycée, ont été l'occasion d'une réflexion collective sur la construction de compétences plurilingues. Les sections bi-langues constituent de ce point de vue un dispositif porteur, qui témoigne de l'intérêt de l'apprentissage simultané de deux LVE au collège.

La refondation de l'école est une opportunité pour poursuivre cette progression. Au-delà de la refonte des cycles d'apprentissage (cycle 3 : CM1, CM2, 6^{ème} – cycle 4 : 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}), cette expérimentation apporte une réponse concrète aux enjeux de la refondation de l'école tels qu'ils sont définis dans la loi du 8 juillet 2013 par une conception éducative et citoyenne de l'apprentissage des LVE, par le développement de synergies d'apprentissage permettant de dépasser les cloisonnements traditionnels et par la valorisation de toutes les compétences en LVE, y compris celles que les élèves apportent à l'établissement.

Le présent cahier des charges doit permettre une mise en œuvre souple de l'expérimentation qui prend en compte les spécificités locales de chaque établissement : dispositifs en place, compétences des équipes, culture de l'établissement (projets de mobilité, approches pédagogiques, organisation, etc.). L'expérimentation ne se limitera pas à des enjeux de structure, mais favorisera une conception innovante de l'apprentissage et de l'enseignement des LVE. Elle visera à dynamiser l'articulation entre les LVE et les autres disciplines ainsi qu'à inscrire les parcours de formation des élèves dans un parcours d'ouverture aux enjeux linguistiques de notre société.

Le projet retenu offrira une réelle plus-value dans le parcours des élèves autour des deux axes définis en objectifs ci-dessous.

Objectifs

L'expérimentation a pour but de :

AXE 1 : ouvrir de nouveaux espaces d'apprentissage des LVE

- Valoriser les compétences des élèves en LVE par des espaces d'apprentissages croisés (CDI, labomobile, etc.) ;
- Développer et valoriser les compétences des enseignants en LVE ;
- Exposer les élèves de manière renforcée aux LVE de l'établissement en recherchant une articulation renforcée entre apprentissage et usage des LVE durant le temps scolaire ;
- Nourrir le conseil école-collège par une réflexion croisée autour d'une éducation aux LVE.

AXE 2 : renforcer et valoriser les compétences des élèves en LVE

- Consolider la continuité des apprentissages sur l'ensemble du parcours de la scolarité obligatoire ;
- Favoriser les rapprochements entre les deux LVE lorsqu'elles le permettent (progressions linguistique, thématique et méthodologique parallèles) ;
- Renforcer la diversité de l'offre de formation en LVE (enseignement, mobilité, projets citoyens, etc.) ;
- Valoriser la mobilité internationale dans le parcours des élèves : reconnaissance des acquis de la mobilité à des fins d'apprentissage.

Modalités de mise en œuvre

Dans le cadre de l'expérimentation, chaque établissement définira un « Projet d'établissement pour les langues vivantes étrangères – PELVE » autour des principes suivants :

- Liaison école – collège

Mettre en place une meilleure continuité des apprentissages entre l'école élémentaire et le collège avec un renforcement effectif du suivi des élèves par les équipes enseignantes (PE + PLC) : les acquis du niveau A1 font l'objet d'un travail en commun avant l'entrée en classe de 6^{ème} pour aborder le plus tôt possible l'acquisition du niveau A2 du CECRL.

- Diversification

Offrir une deuxième LVE dès la classe de 5^{ème} pour tous les élèves.

- Augmentation de l'exposition aux langues
 - Introduire pour tous les élèves l'enseignement de disciplines en partie en LVE aux moments opportuns ;
 - Permettre à tous les professeurs de l'établissement titulaires d'une certification en LVE d'introduire des séquences en LVE dans leurs cours. Les professeurs non détenteurs de la

certification sont encouragés à entrer dans le dispositif soit par le biais du co-enseignement soit en s'inscrivant à la formation préparatoire à cet examen ;

- Le co-enseignement qui peut tenir lieu de formation à la certification constitue un levier fort pour renforcer progressivement et dans chaque établissement le vivier des enseignants capables de prendre en charge une partie de leur enseignement en LVE ;
 - Développer les appariements avec des établissements étrangers (un pays pour chaque langue) afin d'inscrire la mobilité internationale dans des projets pédagogiques partagés ;
 - Délivrer une information complète aux équipes de professeurs sur les différents programmes de coopération éducative en Europe (appui DAREIC) ;
 - Utiliser des espaces éducatifs pour développer les projets interculturels et pluridisciplinaires articulant les LVE et les disciplines (co-enseignement).
- Globalisation des horaires de LVE afin de faciliter la réalisation de projets basés sur les LVE, selon le schéma suivant

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
LV1	3 h	3 h	5 h	5 h
LV2		3 h		

La répartition est établie par le chef d'établissement après consultation du Conseil Pédagogique et en fonction des projets pédagogiques de l'établissement.

- Calendrier de l'expérimentation

Les établissements volontaires pour cette expérimentation doivent formellement se manifester auprès de leur inspection académique en formulant une déclaration d'intention indiquant les principales lignes directrices du projet (une page).

Le document d'intention est à adresser à l'attention de Mme ou M. l'inspecteur d'académie-directeur des services académiques de l'éducation nationale avec une copie à l'attention de M. Rémy Guillou, coordonnateur du groupe Langues de l'inspection académique régionale, **pour le vendredi 14 février 2014.**

Dans un second temps, l'inspection pédagogique (le groupe Langues en concertation avec l'IPR correspondant de l'établissement) se rapprochera des équipes pour travailler sur les contours et contenus pédagogiques de l'expérimentation afin de finaliser au mieux le PELVE ; parallèlement, l'inspecteur d'académie directeur des services départementaux aura à charge d'étudier en concertation avec les services académiques les attendus de moyens assortis à l'expérimentation qu'il conviendra d'abonder sur la dotation de l'établissement.

La déclaration d'intention devra faire l'objet d'un passage formel dans le CA de l'établissement courant février afin de stabiliser le périmètre académique de l'expérimentation. La phase de finalisation du projet en relation avec l'appui des corps d'inspection devra être achevée en juin 2014.

- Suivi de l'expérimentation

Les corps d'inspection sont mobilisés pour la mise en œuvre de cette expérimentation et accompagneront les équipes au plus près, tant dans la préparation du projet que pendant l'année scolaire 2014-2015.

Un comité académique de suivi de cette expérimentation, placé sous l'autorité du recteur, sera constitué pour suivre son déroulement et en tirer bilan. Une attention toute particulière sera portée à l'amélioration des conditions d'exercice des professeurs de langues vivantes étrangères et au maintien de la diversité d'exposition aux langues existant dans l'académie.

Rentrée scolaire 2014 – Évolution de la politique des langues vivantes – académie de Toulouse



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Secrétariat général

Pôle
Organisation scolaire et
pilotage académique

Référence
SGA-OS/DLM/BF
-n°014-009

Dossier suivi par
Vincent Denis
Téléphone
05 61 17 75 04
Fax
05 61 52 80 27

Mél :
sga@ac-toulouse.fr

Place Saint-Jacques
BP 7203
31073 Toulouse cedex 7

Toulouse, le 31 janvier 2014

La rectrice de l'académie de Toulouse

à

Mesdames et Messieurs les principaux de collèges

Mesdames et Messieurs les proviseurs des lycées
d'enseignement général, professionnel et
technologique

s/c de Mesdames et Messieurs les inspecteurs
d'académie -- directrices et directeurs académiques
des services départementaux de l'Education nationale

Objet : Rentrée scolaire 2014 – Evolution de la politique des langues vivantes.

Le développement de l'enseignement des langues vivantes est un objectif important que je souhaite valoriser dans le cadre de la mise en place du projet académique.

En ce sens, je souhaite engager l'académie de Toulouse dans la construction et la mise en place d'un parcours linguistique pour les élèves allant de l'école au lycée, en assurant une continuité pédagogique inter-degrés. Cet objectif a été inscrit au contrat que je viens de signer avec l'administration centrale pour la période 2013/2017.

**L'évolution principale que j'engage pour la rentrée 2014 est la mise en place d'une deuxième langue vivante pour tous les élèves en 5^{ème}.
J'intègre cette priorité dans le schéma suivant :**

S'agissant du premier degré, je demande aux équipes d'organiser l'enseignement d'une langue vivante dès le CP, sur la base de 54 heures annuelles, soit 1h30 par semaine. L'organisation doit s'établir sur la base de deux séances au minimum par semaine.

L'intérêt pédagogique d'une telle mesure est bien dans l'esprit du socle commun de connaissances et de compétences, l'objectif étant de permettre la validation globale du niveau A1 en fin de CM2, niveau qui sera consolidé en début de 6^{ème}.

Concernant l'enseignement en collège, j'ai eu l'occasion de vous exposer les modalités d'enseignement que je souhaite généraliser pour l'ensemble de l'académie dès la rentrée scolaire 2014.

En effet, le constat qui a été établi a permis d'observer une absence d'équité entre élèves sur le territoire académique. Il apparaît, de ce point de vue, que les dispositifs bilangues et sections européennes ne bénéficient pas assez à un public socialement diversifié.

Du point de vue des classes bilangues, le développement de l'enseignement des langues dans le premier degré a nécessité, au fil du temps, des ajustements au niveau des collèges. De fait, la situation est très contrastée entre les départements. Ainsi un élève sur deux bénéficie de l'enseignement de deux langues dès la sixième dans les Hautes-Pyrénées alors que cette proportion n'est que de un sur six dans le département de l'Ariège. Au niveau académique, près d'un élève sur quatre étudie deux langues vivantes dès la sixième. Parallèlement, les renforcements en langue vivante étrangère en 4^{ème} et 3^{ème} se sont développés dans un nombre important de collèges.

Dans ce contexte, la généralisation d'une deuxième langue vivante dès la cinquième, pour tous les collégiens, est une mesure équitable et simplifie les dispositifs actuels.

La généralisation d'une deuxième langue vivante doit permettre pour un élève de bénéficier sur la totalité du parcours de la 6^{ème} à la 3^{ème} de 20 heures d'enseignement de langues vivantes (12 heures de LV 1, soit 3 h par niveau et 8 heures de LV 2, soit 2 h en 5^{ème} et 3h en 4^{ème} et 3^{ème}) contre 19 heures actuellement (13 heures de LV 1 et 6 h de LV 2). Dans ce schéma l'heure supplémentaire attribuée aux collégiens se fera au bénéfice de la LV 2 qui sera enseignée 8 heures au lieu des 6 heures actuellement prévues par le référentiel. A contrario, le volume de la LV1 sera diminué d'une heure en 6^{ème}.

Par conséquent, l'apprentissage de l'espagnol LV2 en 6^{ème} sera réservé aux élèves demandant d'assurer la continuité de l'apprentissage de la langue vivante apprise dans le premier degré, dans la mesure où l'établissement peut assurer cette offre.

Les bilangues anglais / allemand seront conservées en 6^{ème}.

En ce qui concerne l'enseignement de la langue régionale, complémentaire de l'enseignement des langues étrangères et partie intégrante du parcours linguistique, il s'organise de la 6^{ème} à la 3^{ème} selon la réglementation en vigueur et les modalités définies par la circulaire académique du 20 mai 2009.

Par ailleurs, le renforcement linguistique et culturel des langues vivantes en classe de 4^{ème} et 3^{ème} pourra s'inscrire dans le cadre du projet d'établissement, sans faire l'objet d'un financement spécifique. De ce point de vue, il n'existe plus de carte des « classes européennes » en collège.

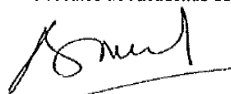
Ce schéma offrira la possibilité aux élèves arrivant en fin de 3^{ème} de choisir la langue vivante pour laquelle ils souhaitent valider le niveau A2, ou de l'obtenir dans deux langues vivantes.

Enfin, depuis la mise en place de la réforme du lycée, j'encourage l'enseignement de disciplines non linguistiques (DNL) en langue vivante sur le parcours Seconde – Terminale. Je vous invite en ce sens à inciter les enseignants qui le souhaitent à passer une habilitation dans une langue vivante. Par ailleurs, si les conditions pédagogiques et d'organisation sont réunies, j'examinerai favorablement les demandes d'ouverture de sections européennes. Toutefois, et conformément aux textes, il n'y aura pas de financement spécifique académique pour assurer ces enseignements.

Je vous adresse, ci-joint, un vadémécum réalisé par les inspecteurs.
Je demande à ces derniers de se tenir à votre disposition pour présenter ces évolutions aux équipes enseignantes.

Je vous remercie, par avance, pour votre mobilisation et pour votre implication dans ce projet académique.

La rectrice de l'académie de Toulouse



Hélène BERNARD

Chiffrage des quatre scénarios

	Scénario 3.1	Scénario 3.2
descriptif	LV2 en 6 ^e et fin des bi-langues et SELO	LV2 en 5 ^e et fin des bi-langues et SELO
horaires variante 1	21h dont 3h de LV2 en 6 ^e et 2h en 5 ^e , 4 ^e , 3 ^e	19h + 3h en 5 ^e =22h
horaires variante 2		19h + 2h en 5 ^e =21h
horaires variante 3		19h dont 2h de LV2 en 5 ^e , 4 ^e , 3 ^e =19h
coût brut variante 1	2 915 ETP	4 146 ETP
coût brut variante 2		2 915 ETP
coût brut variante 3		120 ETP
économies	400 ETP+800 ETP=1200 ETP	400 ETP+800 ETP=1200 ETP
résultat net variante 1	coût de 1 715 ETP	coût de 2 946 ETP
résultat net variante 2		coût de 1 715 ETP
résultat net variante 3		gain de 1 080 ETP

	Scénario 3.3	Scénario 3.4
descriptif	LV2 en 5 ^e et maintien des bi-langues 6 ^e et suppression SELO	LV2 en 5 ^e pour anglicistes en primaire et bi-langues en 6 ^e pour les autres élèves et suppression des SELO
horaires variante 1	19h-1h en 6 ^e +3h en 5 ^e =21h 22h pour les bi-langues	19h-1h en 6 ^e +3h en 5 ^e :21h pour les anglicistes et 22h pour les autres
horaires variante 2	19h-1h en 6 ^e et en 4 ^e et en 3 ^e + 3h en 5 ^e =19h 20h en 6 ^e pour les bi-langues	
horaires variante 3		
coût brut variante 1	2 915 ETP	2 915 ETP
coût brut variante 2	0 ETP	
coût brut variante 3		
économies	1 000 ETP	1 000 ETP
résultat net variante 1	coût de 1 915 ETP	1 915 ETP
résultat net variante 2	gain de 1 000 ETP	
résultat net variante 3		

Bases de calcul qui se réfère au chiffrage de la DGESCO :

- si l'horaire actuel de 19 heures sur les 4 niveaux du collège est augmenté de 3 heures, le coût est de 4 146 ETP
- si l'horaire actuel de 19 heures est augmenté de 2 heures, le coût est de 2 915 ETP,
- le coût actuel des bi-langues sur 2 niveaux est de 400 ETP, si les bi-langues sont supprimées sur les 2 niveaux, l'économie est de 400 ETP et sur un seul niveau (la classe de cinquième) l'économie est de 200 ETP,
- le coût actuel des SELO sur 2 niveaux au collège est de 800 ETP, l'économie est de 800 ETP en cas de suppression des SELO.
- Le maintien de tout ou partie des bi-langues et des SELO n'a pas de coût supplémentaire puisque c'est un coût existant, alors que la généralisation de la LV2 en classe de cinquième supprime la moitié du coût des classes bi-langues (soit 200 ETP).